UNIVERSITÀ FUTURA

TRA DEMOCRAZIA E BIT

codice
EDIZIONI

JUAN CARLOS DE MARTIN

A Charles Nesson e Angelo Raffaele Meo

Indice

Introduzione

L'università italiana è nata quasi mille anni fa, finalizzata all'acquisizione di capacità professionali. Si parla in tal senso di un'università vocazionale, che ha puntato inizialmente a formare soprattutto giuristi per il papato, l'impero e le libere città. In seguito ha formato anche medici, ingegneri e architetti, in un rapporto variabile e non di rado tormentato con i relativi ordini professionali.

Per secoli, dunque, l'università – oltre ad assicurare il ricambio generazionale degli stessi professori universitari – ha formato un'élite che è andata a popolare le professioni liberali e, soprattutto a partire dal Settecento, l'amministrazione dello Stato.

Con l'avvento dell'università di massa, nella seconda parte del Novecento, l'università italiana è passata più genericamente a preparare i giovani per il mondo lavorativo, un momento di transizione tra l'adolescenza e la prima età adulta che ha interessato una percentuale importante dei giovani tra i diciannove e i ventiquattro anni.

Questa tradizione vocazionale sembra data per scontata da molti: il fine dell'università è preparare al lavoro. Un lavoro qualificato, si spera, o comunque almeno un lavoro – esito tutt'altro che scontato in questi anni di tassi di disoccupazione giovanile che non è esagerato definire tragici. Non sorprende quindi che le università mettano particolarmente in evidenza la loro utilità al fine dell'inserimento nel mondo lavorativo.

L'università, dicono siti web e brochure rivolte ai ragazzi

e alle ragazze delle superiori (e alle loro famiglie), richiede tempo e sforzi (anche economici), ma vale la pena. È, si dice, un “investimento sicuro”. Di converso, sui giornali e persino all’interno della comunità accademica è aperta la caccia ai corsi di laurea “inutili”, ovvero non direttamente finalizzati a formare per specifiche occupazioni. A che cosa può servire studiare, per esempio, storia o letteratura se non a creare nuovi disoccupati, anzi, dei disoccupati ancora peggiori degli altri perché frustrati nelle loro aspirazioni?

Tuttavia, a seguire il corso della storia dell’educazione in Italia non appare per nulla scontato che l’università italiana dovesse per forza avere questa connotazione così fortemente (anche se non esclusivamente) professionalizzante. L’Italia, infatti, come raccontato magistralmente da Eugenio Garin, tra la fine del Trecento e l’inizio del Cinquecento è stata teatro di una rivoluzione educativa che ha lasciato tracce profonde nella storia d’Europa e oltre. Una rottura con le pratiche pedagogiche del Medioevo che ha introdotto un modo radicalmente nuovo di intendere l’educazione di fanciulli e fanciulle e di giovani uomini e donne. Più attento al loro sviluppo come individui, ciascuno unico nella sua essenza. Più attento alla loro futura felicità personale. Più attento al ruolo sociale che avranno le ragazze e i ragazzi una volta diventati pienamente adulti.

Perché la rivoluzione educativa umanista non ha attecchito – o ha attecchito in maniera molto limitata – nell’università italiana? Perché non è riuscita a incrinare la tradizione vocazionale, affiancando al fine professionale – e quindi utilitaristico – anche dei fini intrinseci, come la formazione della personalità e l’imparare a vivere bene?

Forse la risposta sta nella scala dei tempi: la rivoluzione umanista è durata troppo poco per riuscire a far breccia nel mondo delle università, un mondo non solo per sua natura lento a innovare, ma che per di più è rimasto in larga parte estraneo all’Umanesimo; sono stati infatti pochi gli umanisti appartenenti ai ranghi universitari.

Con l'inizio del Cinquecento poi è cambiata l'Italia e subito dopo l'Europa, con la Riforma e la Controriforma. L'università italiana ha iniziato allora un periodo di difficoltà da cui non si è ripresa per oltre un secolo, fino alle grandi riforme della prima metà del Settecento. L'Italia dell'Umanesimo è stata quindi culla di un movimento educativo straordinario, ma i cui frutti più duraturi sono maturati al di là delle Alpi, soprattutto, come vedremo, in Scozia e al di là dell'oceano Atlantico.

Dopo la Resistenza e la fine della monarchia, l'avvento della Repubblica ha offerto un'opportunità storica all'università italiana: si è trattato, infatti, di passare dallo status di sudditi a quello di cittadini repubblicani; di elaborare e superare vent'anni di dittatura per costruire una democrazia moderna, sostanziale, partecipata, in linea con i principi della nuova Costituzione.

Un compito di enorme portata che un Thomas Jefferson avrebbe immediatamente identificato come un compito in larga parte *educativo*. Il cittadino democratico e repubblicano, infatti, necessitava di ben precise virtù affinché il nuovo sistema politico potesse attecchire e prosperare. Come rispose Benjamin Franklin alla donna che all'uscita dalla convenzione costituzionale gli chiese cosa si fosse ottenuto: «Una repubblica, signora, se riusciremo a conservarla». Una repubblica, infatti, va costantemente curata e preservata; la democrazia è un ideale a cui tendere costantemente. E in tutti i casi le costituzioni, le leggi, i regolamenti – per quanto teoricamente solidi – sono solo carta se gli individui che devono farli vivere nella prassi quotidiana non ne sono all'altezza.

In quegli anni c'è stato qualcuno che ha richiamato il sistema educativo italiano all'altezza del compito che l'aspettava con la nascita della Repubblica. In particolare Piero Calamandrei, in pagine ancora oggi spesso ricordate, è stato probabilmente la voce più autorevole a sostenere che la scuola fosse un organo di rango costituzionale. E sempre nel dopoguerra Hannah Arendt indicava in università e giustizia due organi indipendenti, due «rifugi di verità» che il potere politico aveva

finito con il riconoscere come necessari nel contesto di una democrazia costituzionale.

La voce di Calamandrei in Italia non è rimasta isolata. La consapevolezza della centralità della scuola nella democrazia non si è mai estinta, e in certi periodi, come tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni ottanta, è stata al centro di molti dibattiti e proposte.

Tuttavia, in altri paesi le idee di Calamandrei sono state un patrimonio condiviso da molte più persone. Calamandrei, infatti, si riallacciava a una tradizione ideale che risale all'Illuminismo, quando per la prima volta, con Condorcet in Francia e Thomas Jefferson in Virginia, si teorizzò la necessità di istituire un sistema capillare di scuole pubbliche. La motivazione era solo limitatamente utilitaristica, ovvero dotare le persone di strumenti in grado di renderli più produttivi proprio negli anni in cui cominciava a svilupparsi la Rivoluzione industriale. La vera motivazione era *politica*: la democrazia aveva bisogno di cittadini. La democrazia non era, infatti, solo un determinato assetto istituzionale, ma un modo di vivere che permeava la vita individuale e sociale. Secondo Jefferson ogni cittadino doveva essere in grado di leggere e capire almeno per sommi capi le carte di governo, in modo da poter esercitare un controllo costante degli eletti a tutti i livelli, dal sindaco al presidente degli Stati Uniti.

Mentre in America la democrazia era, nonostante profonde contraddizioni, un credo apertamente acclamato già dal primo Ottocento, in Italia *democrazia* è rimasto a lungo – fin dentro al Novecento – un termine sospetto, con non poche connotazioni negative.

La Costituzione repubblicana avrebbe dovuto rappresentare un'opportunità per un salto di qualità che portasse a intendere apertamente la scuola e le università pubbliche come organi costituzionali al servizio della nascente democrazia italiana. Il momento storico, dopo due terribili guerre mondiali e vent'anni di dittatura, lo richiedeva: con la Repubblica, infatti, andavano creati anche i repubblicani; con istituzioni

democratiche finalmente moderne, i democratici. Solo così la nuova Italia avrebbe potuto radicarsi su una base ampia, grazie a cittadini consci della loro responsabilità di preservare e far vivere concretamente, giorno dopo giorno, la lettera della nuova Costituzione.

Non è andata così. La consapevolezza di alcuni, infatti, non si è trasformata in sentire comune, men che meno in azione di governo. L'Italia, scontando la sua arretratezza storica in ambito educativo e condizionata dalla guerra fredda, ha finito con il dedicare molta attenzione agli scontri su scuola pubblica contro scuola privata e pochissima al ruolo civile della scuola e ancor meno dell'università. L'educazione civica, che pure è stata introdotta da Aldo Moro nel 1958, è immediatamente diventata la materia fantasma delle nostre scuole, con pochissime ore, nessuna valutazione e soprattutto spesso ridotta a una noiosa e anodina esposizione di regole e numeri.

Nemmeno il Sessantotto, nonostante la grande attenzione dedicata al tema della democrazia, è riuscito a promuovere una riflessione con effetti duraturi sul ruolo civile dell'educazione in una democrazia.

In questo inizio di ventunesimo secolo, caratterizzato da sfide molto difficili sia a livello globale sia per quello che riguarda l'Italia, è il momento di fare ciò che non è stato fatto finora. È ora di ripensare il sistema educativo – tutto, ma noi ci concentreremo sul livello superiore – ripartendo dalla domanda fondamentale: a che cosa serve l'università?

In Italia c'è da sempre una forte tendenza a dare per scontata la risposta a questa domanda. In altri paesi, invece, da secoli continuano a chiedersi come l'università debba adattarsi ai grandi cambiamenti storici. Lo ha fatto la Prussia di inizio Ottocento, dopo la sconfitta di Jena, con Wilhelm von Humboldt, e poi di nuovo la Germania dopo la tragedia nazista, soprattutto con Karl Jaspers. Lo ha fatto l'Inghilterra a metà Ottocento con *L'idea di università* del cardinale Newman, libro che continua ancora oggi a influenzare le università inglesi (ricordando loro quanto si siano allontanate, soprattutto in questi ultimi

trentacinque anni, dal loro modello ideale). E lo hanno fatto soprattutto gli Stati Uniti, con una sequenza ininterrotta di riflessioni che iniziano alla fondazione della Repubblica (in particolare con Thomas Jefferson) e che – passando per la guerra civile e le due guerre mondiali – arrivano fino ad oggi.

Come mai in Italia si scrive da sempre molto di università (anche se meno che in America) ma pochissimo su quale *idea* di università? Siamo noi a essere più lungimiranti, forse perché l'università è nata in Italia quasi mille anni fa e quindi siamo naturalmente depositari di qualcosa che sfugge agli altri? Non credo, sono convinto che siano in particolare gli anglosassoni ad avere ragione e noi torto: non è affatto scontato, infatti, quale debba essere il ruolo dell'università nella società. Non lo è in astratto, perché l'università può oggettivamente avere obiettivi diversi, e non lo è anche per un motivo dinamico: la società cambia costantemente e con essa deve cambiare, adattandosi, anche l'università.

La vera differenza è che gli anglosassoni – per motivi storici, culturali e istituzionali – sono più consapevoli di noi dei gradi di libertà a disposizione dell'università e quindi riflettono della questione eminentemente *politica* del suo ruolo. Ruolo che ogni generazione è chiamata a riconsiderare alla luce del proprio modo di intendere il mondo e delle mutate circostanze storiche.

O forse la vera differenza è un'altra: in Italia la consapevolezza sulla duttilità del ruolo dell'università è presente come altrove, solo che da noi si preferisce evitare di parlarne apertamente. Insomma, invece di un pieno riconoscimento dei gradi di libertà dell'università e una seria discussione su come meglio disporre di tale libertà nel dato momento storico, si dà per scontata l'adesione a un'unica posizione, spesso di provenienza non chiara e comunque quasi sempre presentata come l'unica posizione possibile.

Ma se la politica italiana di ogni colore ormai da anni ripropone – nonostante siano passati più di trent'anni dall'originale – il thatcheriano «non c'è alternativa» (con ciò peraltro

negando la sua stessa ragion d'essere), la comunità universitaria non ha scusanti: spetta soprattutto a professori e studenti evidenziare al massimo lo spazio di libertà di cui gode l'università. Spetta a noi esplorarne fino in fondo le potenzialità, spetta a noi articolare i potenziali vantaggi delle varie opzioni, spetta a noi proporre una visione convincente del ruolo dell'università in questo inizio secolo.

Noi in costante dialogo innanzitutto con le famiglie degli studenti, che fanno sacrifici crescenti per far studiare i propri figli. In dialogo poi con tutto il mondo della scuola, di cui l'università italiana si è sempre occupata molto meno di quanto avrebbe dovuto, come se si trattasse di un problema di qualcun altro, come se l'università non avesse anche il ruolo fondamentale di educare gli educatori.

E poi noi in dialogo con la società in senso lato: con i partiti politici, con gli ordini professionali, con i sindacati, con le associazioni di categoria, con tutto il vasto mondo della cultura non universitaria.

Queste riflessioni e questi dialoghi non sono solo un preciso dovere della comunità accademica, che se non riflette su se stessa e sul proprio ruolo nel mondo rischia una clamorosa perdita di legittimità; sono anche il modo migliore di dare forma al proprio futuro, di prendere l'iniziativa dopo decenni passati a reagire a iniziative altrui.

Dunque, a che cosa serve l'università? In questo libro proporrò la mia idea di università partendo con una ricognizione delle principali sfide – io ne identifico sei – che già ci impegnano oggi ma che con ogni probabilità caratterizzeranno anche i prossimi dieci, vent'anni a livello globale e nazionale: democratica, ambientale, tecnologica, economica, geopolitica e la specifica sfida rappresentata dal futuro del nostro paese (Capitolo 1).

Mi interrogherò poi sullo stato attuale dell'università nei paesi avanzati e in particolare in Italia, chiedendomi quanto sia pronta ad aiutare la società ad affrontare le sei sfide (Capitolo 2).

Proporrò quindi un'idea di università, identificando tre grandi responsabilità: l'università per la persona, l'università per il sapere, l'università per la società democratica (Capitolo 3). Poi mi interrogherò sul ruolo delle persone dell'università, a partire da studenti e docenti (Capitolo 4).

Infine presenterò alcune idee e linee guida per realizzare l'idea di università da me proposta, non con l'obiettivo di passare in rassegna tutti i possibili problemi o di tratteggiare l'articolato di un'ennesima riforma, bensì semplicemente per offrire un contributo a quella discussione sul futuro dell'università italiana che è ormai urgentissima e che deve essere la più ampia e inclusiva possibile (Capitolo 5).

Lungo la strada parlerò anche di digitale, in particolare di Internet. Formulando un'idea di università per il ventunesimo secolo, infatti, non è possibile non analizzare il ruolo che avrà la tecnologia chiave di questo secolo. Il digitale, tuttavia, sarà sempre visto come un mezzo, non un fine. Prima deve venire una determinata visione dell'uomo, della società e del contesto storico; poi la corrispondente idea di università e infine la tecnologia, al servizio della realizzazione di tale idea. Il digitale dunque come ancella fedele; un mezzo che, se adeguatamente dispiegato, promette di essere di grande aiuto per realizzare l'università del futuro.

Questo libro è rivolto innanzitutto ai miei colleghi della comunità accademica in senso stretto: i professori, gli studenti e il personale accademico che ogni giorno fa vivere e funzionare l'università, spesso in condizioni difficili, come è sicuramente il caso dell'Italia. Ma questo libro si rivolge anche alla comunità accademica estesa, che analizzeremo nel Capitolo 4, e che include tutti quelli che hanno in qualche modo a che fare, anche solo sporadicamente, con l'università. Per questo motivo spesso farò riferimento, nelle note, a fonti liberamente accessibili online, come articoli di riviste e quotidiani, in modo da facilitare l'approfondimento delle singole questioni. (Questi articoli a loro volta faranno quasi sempre riferimento a pubblicazioni scientifiche.)

Più in generale, questo libro vorrebbe parlare a tutti coloro che hanno a cuore il futuro del nostro paese: non si può, infatti, parlare del futuro dell'università senza parlare anche, e a fondo, del futuro dell'Italia. E viceversa.

Università futura

Capitolo 1

Le sei sfide del ventunesimo secolo

Introduzione

«È molto difficile chiedersi che periodo abbiamo davanti, quali sono le sfide, cosa è probabile che capiti. Ciò non di meno, dobbiamo provarci, così come ci hanno provato i nostri predecessori». Edgar Morin ha ragione, ma per fortuna analisi delle sfide del nostro tempo non mancano, provenienti sia da istituzioni come le Nazioni Unite, la Banca Mondiale e l'OCSE sia da intellettuali e politici come, tra i tanti, David Harvey[1], lo stesso Edgar Morin[2] e Al Gore[3].

Chiedersi che periodo abbiamo davanti è effettivamente un esercizio difficile da almeno due punti di vista. Da una parte richiede capacità di sintesi che travalicano le barriere disciplinari e che espongono costantemente al rischio di semplificare troppo materie complesse. Dall'altra parte quando ci si sposta dall'analisi del presente per provare a identificare tendenze future e possibili interventi, si entra nel terreno altamente scivoloso – e contestabile – delle previsioni. Inoltre è forse possibile argomentare che in questo momento storico si tratti di un esercizio particolarmente difficile; come ha detto

---

[1] David Harvey, *The Ways of the World*, Oxford University Press, Oxford 2016.

[2] Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. or. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000).

[3] Al Gore, *Il mondo che viene. Sei sfide per il nostro futuro*, Rizzoli, Milano 2013 (ed. or. *The Future: Six Drivers of Global Change*, 2013).

Tom Atlee, l'attivista e autore americano, infatti: «Il mondo sta costantemente migliorando e costantemente peggiorando e lo sta facendo sempre più in fretta. Noi siamo, come disse una volta l'antropologa Margaret Mead, "immigrati in un tempo nuovo"».

Tutto innegabile – i limiti e i rischi dell'esercizio sono evidenti – eppure dobbiamo comunque provarci. Lo dobbiamo fare come cittadini che hanno a cuore le sorti della collettività e lo dobbiamo fare se vogliamo riflettere sul futuro dell'università. L'università, infatti, anche se dotata – come è giusto che sia – di ampia autonomia, è comunque al servizio della società ed è quindi doveroso che rifletta sulle sfide del proprio tempo. Non necessariamente per stravolgere la sua organizzazione o le sue tradizioni, ma per allineare – nel rispetto della libertà accademica – il modo in cui educa e con cui si prende cura della conoscenza alle priorità dei nostri tempi. Ce n'è un grandissimo bisogno: più ancora che in tempi passati, infatti, le sfide che deve affrontare la collettività richiedono molta conoscenza e l'università è l'istituzione più indicata per offrire in maniera continuativa e sistematica conoscenza disinteressata, conoscenza al servizio del bene comune.

Uno dei principali sforzi per identificare sia le sfide globali sia possibili azioni per affrontarle è stato quello condotto di recente dalle Nazioni Unite con i Sustainable Development Goals (SDG), ovvero "gli obiettivi per uno sviluppo sostenibile". I 17 obiettivi (che sono stati approvati nel settembre 2015 nel contesto dell'Agenda ONU 2030[4]) riguardano sia temi tradizionali – ma non per questo meno importanti – come alimentazione, acqua, educazione e povertà, sia temi più specificamente legati ai nostri tempi come il riscaldamento globale e la sostenibilità delle città. Agli obiettivi generali sono stati poi associati 169 risultati da raggiungere in generale entro i

---

[4] *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Si veda il testo completo a questo indirizzo: http://tinyurl.com/h5cjxkz.

prossimi quindici anni, con non pochi obiettivi da raggiungere già entro il 2020, tra cui la richiesta che ogni città si doti di un piano strategico per affrontare il riscaldamento globale[5].

I SDG delle Nazioni Unite sono onnicomprensivi e rappresentano quindi un catalogo molto utile di temi e di proposte da tenere presente e con cui confrontarsi.

In questo libro, tuttavia, preferiamo concentrare l'attenzione su un numero limitato di sfide globali – appena cinque – a cui poi aggiungeremo la specifica sfida rappresentata dal futuro dell'Italia. Abbiamo scelto la parola *sfida* invece di *crisi*, pur anch'essa valida, per sottolineare che con questo libro vogliamo evitare di venire associati al genere letterario catastrofista, se non addirittura apocalittico. L'umanità, infatti, deve certamente affrontare problemi enormi, che comportano anche rischi sistemici di cui è necessario essere consapevoli. Tuttavia, crediamo che non si debba mai perdere la fiducia nelle possibilità dell'agire umano: questo intero libro è basato su tale fiducia.

Le cinque sfide globali riguardano la democrazia, l'ambiente, la tecnologia, l'economia e la geopolitica. Perché queste cinque e non altre? Come tutte le scelte di questo tipo, si tratta di una scelta almeno in parte arbitraria, inevitabilmente condizionata dalla sensibilità e dai valori di chi la compie. A nostro avviso queste specifiche cinque sfide ci permettono di passare in rassegna – con la giusta enfasi su quelli che riteniamo gli snodi fondamentali – molti dei principali problemi che la collettività di un paese ad alto reddito come l'Italia dovrà affrontare nei prossimi anni. Un passo preliminare che, unito a una specifica riflessione sul futuro del nostro paese, ci sembra indispensabile per poi provare a delineare un'idea di università per il ventunesimo secolo. Prima però di iniziare ad analizzare la prima sfida, quella democratica, ancora tre osservazioni.

La prima riguarda un tema trasversale che attraversa tutte

---

[5] Punto 11.b di *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

le nostre analisi e intorno al quale avremmo potuto articolare un percorso alternativo a quello che poi abbiamo prescelto, ovvero la città. Il processo di urbanizzazione, infatti, continua velocemente in tutto il mondo e se già oggi più di metà della popolazione mondiale vive in centri urbani, entro il 2050 la percentuale salirà a circa il 66%. Naturalmente bisogna evitare il rischio di concentrarsi solo sulle città, dimenticando non solo che tutte le città sono parte di un territorio più ampio, ma anche che sono giganteschi parassiti che dipendono da cibo, acqua ed energia provenienti da fuori i loro confini. Ma la città è comunque uno dei grandi temi dei prossimi decenni, uno snodo in cui troviamo presenti in maniera evidente tutte e cinque le sfide globali.

La seconda osservazione riguarda il terrorismo, che non abbiamo incluso tra le cinque sfide. Non l'abbiamo fatto non perché il terrorismo non sia un problema di grande rilevanza sociale, a cui dedicare attenzione e risorse, ma perché riteniamo che il terrorismo sia quasi sempre un effetto, non una causa. Un effetto di forze economiche, geopolitiche, tecnologiche, democratiche e ambientali, che vanno comprese e governate se vogliamo sperare di attenuare il pericolo del terrorismo nel medio-lungo termine.

La terza e ultima osservazione riguarda la tecnologia. Parleremo delle rivoluzioni tecnologiche legate alle biotecnologie, alle nanotecnologie e all'informatica e ai loro possibili effetti futuri, ma è utile ricordare che non è la prima volta che l'umanità enfatizza, spesso infondatamente, alcune rivoluzioni tecnologiche. Per restare al secondo dopoguerra, nel 1964 eminenti scienziati e personalità scrissero al presidente degli Stati Uniti Johnson per metterlo in guardia contro la "triplice rivoluzione", ovvero la rivoluzione *cybernation* (ovvero, l'automazione), la rivoluzione della distruzione mutua assicurata (ovvero, le armi nucleari) e la rivoluzione dei diritti umani[6]. Ed è sempre di quegli anni il timore (o il sogno, a seconda dei

---

6 Si veda la voce Wikipedia *The Triple Revolution*: http://tinyurl.com/jywxahc.

punti di vista) che l'automazione si diffondesse al punto da poter produrre tutte le merci[7]; timore/sogno che era già stato articolato nel 1949 da uno dei fondatori dell'informatica, Norbert Wiener, e che siamo tornati a ridiscutere intensamente in questi anni. In proposito è istruttivo rileggere quanto il sociologo Daniel Bell scriveva nel 1973 parlando delle rivoluzioni tecnologiche dei suoi tempi:

> La rivoluzione cibernetica ha rapidamente dimostrato di essere illusoria. Non ci sono stati salti spettacolari in termini di produttività. [...] La cibernetica aveva dimostrato di essere un ennesimo caso di enfatizzazione di un'innovazione momentanea che era stata gonfiata ben al di là della sua effettiva sostanza. L'immagine di una produzione completamente automatizzata – di un'economia con una capacità infinita di produrre merci – si rivelò semplicemente fantascienza sociale dei primi anni sessanta. Paradossalmente, la visione di Utopia è stata improvvisamente sostituita dallo spettro del Giorno del Giudizio. Al posto del tema di una abbondanza senza fine tipico degli inizi degli anni sessanta, il quadro verso la fine del decennio era diventato quello di un pianeta fragile, con risorse limitate in via di rapido esaurimento, i cui scarti crescenti dovuti alla produzione industriale stavano inquinando l'aria e le acque. Ora l'unico modo per salvare il mondo era la crescita zero.[8]

Proveremo quindi a parlare di tecnologia cercando di evitare sia la trappola di enfatizzare senza motivo "innovazioni momentanee", sia il rischio opposto di pensare che non ci sia mai nulla di nuovo, di pensare che questa volta le cose andranno esattamente come in passato.

Per concludere, citiamo René Girard, grande intellettuale franco-americano morto nel 2015: «La storia è un test per l'umanità. Ma può benissimo essere che l'umanità lo stia fallendo»[9].

---

7 Come sottolineato dalla copertina della rivista "Life" del 19 luglio 1963.

8 Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973, traduzione dell'autore.

9 Cynthia Haven, *History Is a Test Mankind Is Failing It*, in "Stanford Magazine", luglio-agosto 2009, http://tinyurl.com/gkuxf28.

Capire quale sia il test e fare il possibile per evitare di fallirlo è molto difficile, forse addirittura impossibile. Ma con Edgar Morin diciamo: dobbiamo provarci.

La sfida democratica

Dire che la democrazia è in difficoltà è diventato un eufemismo. A fronte dell'espansione del numero delle nazioni formalmente definite come democrazie[10], infatti, in questi ultimi trent'anni in molti paesi occidentali ne è fortemente decresciuta la qualità[11]. Una decrescita così intensa da indurre alcuni studiosi a coniare termini come *postdemocrazia*[12] e, più in generale, gli scienziati politici a parlare di «democrazie reali» o di «democrazie realmente esistenti» a rimarcare la distanza che intercorre tra i principi che si trovano nelle costituzioni (soprattutto quelle del secondo dopoguerra) e la prassi democratica corrente[13]. Naturalmente è inevitabile che esista un divario tra l'ideale di democrazia e le specifiche prassi democratiche dei singoli sistemi politici. Anzi, lo stesso utilizzo della parola *democrazia* può suscitare perplessità se la parola viene usata – come si fa da circa duecento anni – per indicare le moderne democrazie rappresentative invece dell'originaria esperienza ateniese[14], un'esperienza profondamente diversa dalla nostra, non solo perché forma di democrazia diretta invece che rappresentativa, ma anche per motivi religiosi e sociali[15]. In ogni caso la democrazia è un'ideale a cui tendere, mai

---

[10] Tra il 1980 e il 2010 i regimi politici considerati democrazie sono passati da 38 a 87.
[11] Peter Mair, *Ruling the Void. The Hollowing of Western Democracy*, Verso Books, Londra-New York 2013.
[12] Colin Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
[13] Gianfranco Pasquino, *Democrazie perfettibili*, in “La rivista il Mulino” n. 3, 2008, pp. 499-505.
[14] John Dunn, *Il mito degli uguali. La lunga storia della democrazia*, Egea Bocconi, Milano 2006 (ed. or. *Setting the People Free*, 2005).
[15] Luciano Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2004.

raggiungibile pienamente se si ambisce a una democrazia sostanziale, ma comunque in grado di orientare decisioni e comportamenti.

All'interno dell'ineliminabile divario tra ideale e prassi esistono molti possibili livelli di democrazia, livelli che potremmo collocare tra due poli: da una parte forme di democrazia sostanziale, le più vicine all'ideale, ovvero forme di governo che producono risultati generalmente in linea con la posizione della maggioranza, e dall'altra forme di democrazia debole, ovvero forme caratterizzate da connotati oligarchici.

Per *democrazia sostanziale* si intendono forme di democrazia reale che si avvicinano alla forma ideale[16], e quindi in generale che prevedono non solo una rappresentatività rispettosa dell'effettiva volontà degli elettori (ampia offerta politica, possibilità concreta di scegliere i candidati, parlamenti rappresentativi di tutte le principali posizioni politiche presenti nel paese), ma anche modalità di partecipazione diretta dei cittadini. Quindi parlando di democrazia sostanziale si parla spesso di *democrazia partecipativa*, ovvero di forme di democrazia che coinvolgono i cittadini tra una elezione e la successiva (per esempio tramite referendum, giurie di cittadini, bilanci partecipati, petizioni, proposte di legge di iniziativa popolare); di *democrazia deliberativa*, ovvero di forme di democrazia che privilegiano la discussione pubblica, razionale e informata, come mezzo principale per arrivare a decisioni collettive[17]; di *democrazia continua*, a sottolineare il coinvolgimento costante dei cittadini, anche grazie a un uso mirato delle nuove tecnologie[18].

Per *democrazia debole* (o sottile, o formale), invece, si intendono forme di democrazia che tendono a ridurre il ruolo dei cittadini al solo atto del voto. Il cittadino è sovrano solo

16 Si veda per esempio Benjamin Barber, *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, Berkeley 1984.
17 Donatella Della Porta, *Democrazie*, il Mulino, Bologna 2010.
18 Stefano Rodotà, *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 1997 e 2004.

per un giorno ogni qualche anno: quando è chiamato a scegliere all'interno di un'offerta politica preparata da altri, e senza alcuna certezza – nel caso di leggi elettorali maggioritarie – che il voto produca un risultato che rispecchi effettivamente le posizioni politiche dell'elettorato nel suo complesso.

La democrazia moderna nasce debole: è infatti la forma data alla democrazia da chi vedeva in essa un pericolo potenzialmente grave per l'ordine costituito. Una qualche forma di democrazia andava concessa – onde evitare pericoli ancora maggiori – ma solo in modalità controllate. All'origine della democrazia moderna si riconosceva apertamente che il pericolo principale della democrazia era quello per la proprietà[19], mentre oggi chi sostiene (se non a parole, con i fatti) la democrazia debole preferisce spostare l'attenzione sul tema della governabilità[20], mettendo quindi l'accento sulla relativa lentezza della democrazia nel fronteggiare le questioni del mondo moderno, ovvero nel garantire la competitività tra le nazioni.

La Grande depressione degli anni trenta e la successiva seconda guerra mondiale avevano creato le condizioni per un periodo di democrazia meno debole, perlomeno in Occidente. I trent'anni dal 1945 al 1975 furono «gloriosi»[21] non solo per l'affermarsi dello stato sociale, per il forte aumento del salario medio dei lavoratori e la riduzione dell'ineguaglianza[22], ma anche per un'attenzione alle esigenze della democrazia, attenzione che in quel periodo fu sicuramente imperfetta, ma

---

19 James Madison: «La minoranza opulenta deve essere protetta dalla maggioranza», citazione presa da Robert Yates, *Appunti dai dibattiti segreti della Convenzione Federale del 1787*, disponibili al seguente indirizzo: http://tinyurl.com/4t6rzks. Si veda anche la massima attribuita a un altro padre fondatore degli Stati Uniti d'America, John Jay: «Le persone che possiedono il paese devono governarlo» (William Jay, *The Life of John Jay*, New York 1833).

20 È interessante notare che l'uso della parola *governabilità* inizia a diventare frequente solo a partire dagli anni settanta del Novecento.

21 A coniare l'espressione «i trenta gloriosi» fu il francese Jean Fourastié nel libro *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Parigi 1979.

22 Infatti questo periodo è anche chiamato, facendolo però partire dagli anni venti, «grande livellamento»; si veda Branko Milanovic, *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization*, Harvard University Press, Cambridge 2016.

comunque senza precedenti. A livello internazionale il riferimento forse più noto e influente è quello della Dichiarazione universale dei diritti umani, firmata a Parigi il 10 dicembre 1948, un preambolo e 30 articoli che posero le basi per tutto il successivo sviluppo del sistema internazionale dei diritti umani (tra cui la Convenzione internazionale sui diritti economici, sociali e culturali e la Convenzione internazionale sui diritti civili e politici, entrambe del 1966). A livello nazionale, invece, è la Costituzione repubblicana del 1948 a far passare l'Italia – dopo vent'anni di dittatura, una guerra disastrosa e la fine della monarchia – a una democrazia moderna, con uno dei testi costituzionali più avanzati al mondo. Una Costituzione che connota la Repubblica italiana come una democrazia in linea di principio sostanziale, sia per il forte peso attribuito al Parlamento, e per il ruolo riconosciuto alle formazioni sociali (art. 2) e a istituti come il referendum (art. 75), la legge di iniziativa popolare (art. 71) e la petizione (art. 50), sia – e, diremmo noi, soprattutto – per il carattere *sociale* della Costituzione del 1948, basata sul lavoro e sulla forte tensione verso una *democrazia sostanziale* (si pensi in particolare all'art. 3).

La traduzione in atti concreti della Costituzione del 1948 però viene ostacolata in vari modi[23] e negli anni sessanta, prima ancora che i «trenta gloriosi» facciano in tempo a finire, la situazione politica inizia a cambiare in tutto l'Occidente. La prolungata compressione dei profitti a favore del lavoro e l'irruzione sulla scena politica di attori sociali come le donne, le minoranze etniche, gli studenti, gli omosessuali – che chiedono non solo il riconoscimento di diritti, ma anche peso politico – viene considerata da alcuni una minaccia per la democrazia, ovviamente intesa nella sua accezione debole[24]. Appoggiandosi al neoliberismo, una corrente di pensiero nata negli anni

---

23 Lelio Basso, *Il Principe senza scettro*, Feltrinelli, Milano 1958.

24 Michel Crozier, Samuel P. Huntington, Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy: On the Governability of Democracies*, Trilateral Commission Report, 1975.

trenta[25] e diventata progressivamente più visibile, si sviluppa un'azione politica di primaria grandezza quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan vengono eletti rispettivamente in Gran Bretagna nel 1979 e negli Stati Uniti nel 1980. Nei quasi quarant'anni seguenti, con una netta accelerazione dopo il crollo dell'Unione Sovietica nel 1991, l'azione politica neoliberista eroderà progressivamente lo stato sociale in quasi tutto l'Occidente e contrarrà potere e salari dei lavoratori. Nello stesso periodo negli Stati Uniti si afferma progressivamente un governo quasi esclusivamente interessato a tutelare gli interessi dei benestanti[26], anche per effetto dell'enorme crescita dell'industria del lobbying[27].

Inevitabile conseguenza di questi sviluppi è un generalizzato aumento della diseguaglianza[28], con conseguente polarizzazione della società tra una ristretta minoranza che ha visto il proprio potere economico tornare ai picchi degli anni venti del Novecento e una vasta maggioranza che ha progressivamente perso terreno, con una contrazione di quella classe media che per decenni era stata considerata la miglior garanzia di pace sociale[29]. Diseguaglianza che – con lo sgretolamento dello Stato Sociale, e in particolare della sanità pubblica – sta ora tornando a incidere direttamente sui corpi delle persone, con aspettative di vita che tornano a differenziarsi fortemente

---

25 Philip Mirowski, Dieter Plehwe (a cura di), *The Road from Mont Pelerin The Making of the Neoliberal Thought Collective*, Harvard University Press, Cambridge 2009.

26 Martin Gilens (Princeton University) e Benjamin I. Page (Northwestern University) forniscono evidenza del dominio dell'élite economica; si veda in proposito *Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens*, in "Perspectives on Politics", 2014; Martin Gilens, *Affluence and Influence. Economic Inequality and Political Power in America*, Princeton University Press, Princeton 2012.

27 Lee Drutman, *How Corporate Lobbyists Conquered American Democracy Business Didn't Always Have so Much Power in Washington*, in "The Atlantic", 20 aprile 2015, http://tinyurl.com/nl47ymw.

28 Milanovic, *Global Inequality*, cit.

29 Arnaldo Bagnasco, *La questione del ceto medio*, il Mulino, Bologna 2016.

a seconda del quartiere in cui si vive[30], facendo tornare alla memoria le denunce degli esponenti socialisti dell'Ottocento e della prima parte del Novecento[31].

Un altro fenomeno che riguarda le democrazie occidentali (anche se, come sempre, con variazioni anche notevoli tra paese e paese) è quello che riguarda i media, che negli ultimi trent'anni subiscono un processo di forte concentrazione e di progressiva perdita di indipendenza economica. Una delle componenti essenziali di una democrazia moderna, il cosiddetto quarto potere, non solo dà visibilità a una gamma di posizioni sempre più limitata, ma è anche sempre più dipendente dal potere economico, potere che con la crisi dei giornali provocata da Internet assume, se possibile, ancora più peso nel determinare la direzione dei media[32].

L'azione politica neoliberista agisce anche al livello delle Costituzioni. In tutti i paesi occidentali, infatti, anche senza cambiamenti formali delle rispettive carte costituzionali, tende a diminuire il peso dei parlamenti a favore degli esecutivi, un cambiamento di quella che in Italia qualcuno chiama la «costituzione materiale». Mentre nel dopoguerra l'attenzione era concentrata sulla *rappresentatività* come cardine della democrazia, ora l'attenzione dei media e della politica si sposta sulla già citata governabilità. Si alimenta quindi l'interesse per riforme delle costituzioni che attribuiscano maggior potere all'esecutivo rispetto al Parlamento (in forme presidenzialiste

30 Per una buona sintesi giornalistica dei principali risultati di ricerche epidemiologiche e sociologiche, si veda Riccardo Staglianò, *Il tram che fa perdere cinque mesi di vita al chilometro*, in "la Repubblica", 6 giugno 2016, http://tinyurl.com/zz3awes; per gli Stati Uniti si veda l'articolo di Tanvi Misra *Geography and Life Expectancy Are Linked for Low-Income Americans*, pubblicato l'11 aprile 2016 sul sito CityLab all'indirizzo http://tinyurl.com/hj88pe2.

31 Si veda per esempio R.H. Tawney che in *Equality* (1931) dimostrava come la durata della vita media a Glasgow mutasse considerevolmente passando dai quartieri borghesi a quelli operai della città.

32 Già nel 2003 il Rappresentante per la libertà dei media dell'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE) metteva in evidenza questi sviluppi nel rapporto *The Impact of Media Concentration on Professional Journalism*, http://tinyurl.com/gqlk28u.

o di premierato forte), spesso con contestuali modifiche delle leggi elettorali per accentuarne la natura maggioritaria e per dare ai vertici di partito maggior potere di preselezionare gli eletti. Il tutto in uno scenario in cui i partiti (come anche i sindacati) perdono milioni di iscritti, riducendo fortemente il loro contributo a garantire «l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione), contributo che, pur con notevoli limiti, avevano assicurato nel corso dei «trenta gloriosi».

Ecco perché le democrazie realmente esistenti sono in crisi. Spesso nate, come quella italiana, dopo la catastrofe della seconda guerra mondiale, si erano date costituzioni fortemente democratiche che, nonostante molte difficoltà e resistenze, si erano progressivamente affermate (anche se in Italia istituti di partecipazione diretta dei cittadini come la legge di iniziativa popolare e la petizione erano stati colpevolmente lasciati languire). Ma ben prima che potessero esprimere pienamente il loro potenziale è iniziato – non solo in Italia – un movimento internazionale che ha spostato il pendolo verso la democrazia debole.

Oggi più che mai vale quanto Rousseau scriveva del popolo inglese: «Pensa di essere libero, ma si sbaglia di grosso. Non lo è che durante l'elezione dei membri dei Parlamento. Appena sono eletti, è schiavo, non è nulla»[33]. Con l'aggravante che oggi, a causa di leggi elettorali progettate per attribuire un forte controllo ai vertici dei partiti, persino la scelta dei membri del parlamento è spesso fittizia.

La democrazia è sempre a rischio, per definizione. Ma la democrazia debole lo è ancora di più: i suoi caratteri oligarchici, rischiano, infatti, di mutarsi con maggior facilità in autoritarismo, soprattutto se il periodo storico pone la collettività di fronte a problemi come la disoccupazione, il riscaldamento globale, il terrorismo, le migrazioni. Problemi che potrebbe

---

[33] Jean-Jacques Rousseau, *Contratto sociale*, libro III, cap. XV, 1750.

risultare attraente affrontare attribuendo poteri speciali a personalità carismatiche[34].

Il filosofo tedesco Jürgen Habermas così sintetizza lo stato attuale della democrazia:

> È praticamente possibile seguire al rallentatore il modo in cui le nostre istituzioni politiche si trovano a essere svuotate della loro sostanza democratica nel corso del loro adattamento tecnocratico agli imperativi di un mercato globale. Le nostre democrazie capitaliste sono ridotte a democrazie di facciata.[35]

Come invertire la tendenza che ci sta portando verso forme di autoritarismo oligarchico e riprendere il cammino verso la democrazia sostanziale? È possibile ripristinare – adattandola ai tempi – la sensibilità della generazione che aveva ricostruito l'Europa e l'Italia dopo la seconda guerra mondiale?

La sfida ambientale

Fino alla Rivoluzione industriale l'impatto dell'umanità sul pianeta era stato limitato. Nel 1800 vivevano meno di un miliardo di persone, in larghissima parte contadini. Localmente gli effetti delle attività umane potevano essere rilevanti (si pensi, per esempio, alla deforestazione di intere regioni per ottenere il legname con cui costruire imbarcazioni o edifici), ma globalmente l'umanità non rappresentava un pericolo per il pianeta. Anzi, si poteva legittimamente continuare a pensare che la natura fosse – come per gli antichi Greci – non solo indifferente nei confronti degli umani, ma anche globalmente immune dagli effetti delle loro attività.

La Rivoluzione industriale ha innescato, invece, una grande trasformazione che, partendo dall'Inghilterra, ha via via

---

[34] Giulio Azzolini, *Bauman: Attenti ai politici che fanno dei nostri sentimenti uno strumento di potere*, in “la Repubblica”, 5 agosto 2016, http://tinyurl.com/hol99xb.

[35] Jürgen Habermas, *Democrazie di facciata*, in “Il Sole 24 Ore”, 22 maggio 2016, p. 38.

raggiunto altri paesi, continuando ininterrottamente fino a oggi. Una trasformazione dagli effetti così rilevanti da indurre alcuni a parlare della nuova era geologica dell'Antropocene, ovvero l'era caratterizzata dal forte impatto della specie umana sul pianeta[36].

Pensando all'ambiente, gli effetti principali della Rivoluzione industriale sul lungo periodo sono stati tre: un forte aumento della popolazione, soprattutto durante i «trenta gloriosi», caratterizzati dal più elevato tasso di crescita della popolazione della storia dell'umanità; il consumo massiccio di materie prime non rinnovabili, e in particolare di combustibili fossili, come carbone, petrolio, gas naturale; e l'utilizzo del pianeta (aria, acqua e terra) come discarica, ovvero l'inquinamento.

La discussione oggi è accesa su tutti e tre i punti.

Riguardo all'aumento della popolazione, le proiezioni delle Nazioni Unite prevedono il raggiungimento di quota dieci miliardi di abitanti intorno alla metà del secolo e di quota undici miliardi alla fine del secolo[37]. Dopo quel momento è prevista una stabilizzazione, o anche una decrescita fino a tornare ai livelli odierni. Sono molti i fattori che potrebbero influire sulle evoluzioni future; infatti sono sufficienti variazioni del tasso di fertilità anche minime per produrre vasti scostamenti delle stime, ma è un dato di fatto che l'allarme per una crescita incontrollata della popolazione mondiale è ora meno intenso che in passato, principalmente per la fiducia – basata sui dati di questi ultimi trent'anni – che fattori sociali e culturali continueranno a far calare la fertilità, come già successo nei paesi ad alto reddito[38].

---

36 Christophe Bonneuil e Jean-Baptiste Fressoz, *The Shock Of The Anthropocene. The Earth, History and Us*, Verso Books, Londra-New York 2016.

37 Nazioni Unite, *World Population Projected to Reach 9.7 Billion by 2050*, 29 luglio 2015, http://tinyurl.com/hox2d2y.

38 Posizione che ha forse il suo più noto esponente in Hans Rosling, lo studioso svedese, docente all'Istituto Karolinska, che ha popolarizzato la statistica grazie a video di grande successo. Si veda l'articolo di Claire Provost pubblicato il 17 maggio 2013 su "The Guardian", *Hans Rosling: The Man Who's Making Data Cool*, http://tinyurl.com/hme2j7a.

Gli altri due aspetti, tuttavia, risorse e inquinamento, sono ancora unanimemente riconosciuti come altamente problematici. L'umanità, anziché riconoscersi come parte di un ecosistema che comprende tanto il pianeta quanto le generazioni future che lo abiteranno, si è comportata – e continua a farlo – come se la natura fosse a sua disposizione per essere illimitatamente sfruttata. In particolare, tanto nelle economie capitalistiche quanto in quelle del socialismo reale si è permesso alle attività economiche di concentrarsi sui ritorni economici di breve-medio termine ignorando l'impatto sull'ambiente.

Le conseguenze più eclatanti di questa mentalità estrattiva nei confronti della natura sono l'estinzione di specie animali su una scala paragonabile solo alle principali catastrofi della storia lontana del pianeta, l'inquinamento diffuso e il riscaldamento dell'atmosfera (a sua volta causato da una specifica forma di inquinamento).

Riguardo all'estinzione di specie animali, nel ventesimo secolo il tasso di estinzione è stato cento volte più elevato di quello che ci sarebbe stato senza la presenza umana, causando l'inizio di quella che potrebbe diventare la sesta grande ondata di estinzione della storia del pianeta[39]. A partire dagli aspetti etici, le conseguenze della corrispondente perdita di biodiversità potrebbero essere molto rilevanti e spaziano dalla riduzione dei servizi resi dall'ecosistema (come l'impollinazione, problema già molto serio in alcune parti del mondo, come la California) a una maggiore esposizione ad agenti patogeni.

Sull'inquinamento la letteratura è sterminata e riguarda tanto le terre emerse, quanto le acque dolci e i mari. In questa sede citeremo solo l'inquinamento dell'aria, nelle sue due declinazioni principali: l'inquinamento nelle città e l'inquinamento da anidride carbonica, ovvero la principale causa del riscaldamento globale.

L'inquinamento dell'aria delle città è particolarmente im-

[39] Adam Vaughan, *Humans Creating Sixth Great Extinction of Animal Species, Say Scientists*, in "The Guardian", 19 giugno 2015, http://tinyurl.com/hxaokcw.

portante da considerare perché il ventunesimo secolo sarà il primo secolo urbano della storia[40]. Già oggi più di metà della popolazione mondiale vive in città (nel 1960 era solo il 34%) e le stime indicano che entro il 2050 il 66% della popolazione globale vivrà in città, con un aumento che si concentrerà quasi del tutto in Asia e in Africa[41]. I dati dicono che oggi la qualità dell'aria nelle città è pessima: più dell'80% delle persone che vivono nelle città dove si misura l'inquinamento, infatti, sono esposte a livelli superiori ai limiti stabiliti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità[42]. La situazione è particolarmente grave nei paesi a basso e medio reddito, dove quasi il 98% delle città con più di centomila abitanti è sopra soglia, ma non è per nulla buona neanche nei paesi sviluppati[43], Italia inclusa, la cui Pianura Padana è una delle zone maggiormente inquinate del mondo[44]. Le conseguenze dell'inquinamento dell'aria sulla salute sono devastanti: la Banca Mondiale stima, infatti, che nel 2013 siano morte 5,5 milioni di persone per malattie connesse all'inquinamento, per un costo complessivo di cinque trilioni di dollari a livello globale[45]. Per l'Italia l'Agenzia Europea dell'Ambiente ha stimato in 84.400 le morti premature causate dall'inquinamento, per una perdita totale di 930.000 anni di vita[46]. Se non verranno prese contromisure drastiche,

---

[40] Michael Kimmerman, *The Craving for Public Squares*, in "The New York Review of Books", 7 aprile 2016, http://tinyurl.com/h5uj9sf.

[41] Nazioni Unite, *World Urbanization Prospects. The 2014 Revision*, http://tinyurl.com/hq24b9e.

[42] *Air Pollution Levels Rising in Many of the World's Poorest Cities*, World Health Organization, 12 maggio 2016.

[43] *Cleaning Up the Data. The Dangers of Dirty Air Need to Be Made Much More Transparent to City-Dwellers*, in "The Economist", 28 luglio 2016, http://tinyurl.com/hvylne8.

[44] Per quanto riguarda la situazione italiana si veda *Smog e colesterolo, chi vive a Torino e a Milano invecchia prima degli altri italiani* , in "la Repubblica", 1 settembre 2016, http://tinyurl.com/hngh756.

[45] Shawn Donnan, *Air Pollution Deaths Cost Global Economy $5tn Annually*, in "Financial Times", 8 settembre 2016.

[46] I dati fanno riferimento al 2012, ultimo anno per cui sono disponibili. Per morte prematura si intende morte avvenuta prima di aver raggiunto la durata media della vita per quel paese. Si veda European Environment Agency, *Air Quality in Europe. 2015 Report*, http://tinyurl.com/qdt2ec5.

l'inquinamento dell'aria urbana continuerà a peggiorare e nel 2050 sarà la principale causa di morte dovuta all'ambiente[47].

Anche riguardo al riscaldamento globale, causato dall'effetto serra innescato dall'immissione di anidride carbonica nell'aria, le città svolgono un ruolo centrale, dal momento che è nelle città che si consuma il 75% dell'energia generata a livello mondiale e si produce l'80% dei gas serra[48]. L'evidenza scientifica a riguardo ha raggiunto una tale solidità da aver indotto 195 governi del pianeta a siglare un accordo a Parigi nel novembre 2015 con l'obiettivo di contenere l'aumento della temperatura sotto i 2 gradi centigradi rispetto ai livelli preindustriali. Ciò richiederà una forte riduzione dell'utilizzo di combustibili fossili, ovvero un corrispondente aumento dell'utilizzo di fonti di energia rinnovabili. Una sfida particolarmente importante sarà quella che riguarderà le attività industriali, causa di circa un terzo delle emissioni di gas serra a livello globale: infatti, la riconversione verde delle industrie maggiormente inquinanti – quelle che producono alluminio, prodotti chimici, ferro, acciaio e cemento – al momento non è sostenuta da alcun efficace schema di incentivi economici[49].

In ogni caso, anche se si avverassero gli scenari più ottimistici, il riscaldamento globale è comunque già una realtà: il 2015, infatti, è stato l'anno più caldo da quando si è iniziato a raccogliere dati[50], mentre il 2016 è stato il primo anno a non scendere mai al di sotto delle 400 parti per milione (PPM)

---

47 OECD, *Environmental Outlook to 2050: The Consequences of Inaction*, 15 marzo 2012, http://tinyurl.com/jzzf5jt.

48 Si arriva a queste cifre attribuendo alle città anche i gas serra prodotti per generare l'energia che consumano; si veda David Satterthwaite, *Cities' Contribution to Global Warming: Notes on the Allocation of Greenhouse Gas Emissions*, in "Environment & Urbanization", Vol. 20(2): 539–549 DOI: 10.1177/0956247808096127, ottobre 2008.

49 *A Greener Path to Competitiveness: Policies for Climate Action in Industries and Products*, The World Bank, luglio 2016, http://tinyurl.com/j7baf2r.

50 Justin Gillis, *2015 Was Hottest Year in Recorded History, Scientists Say*, in "The New York Times", 20 gennaio 2016, http://tinyurl.com/zkqesml.

di anidride carbonica[51]. Più in generale, il sistema mondiale è ormai incardinato su una temperatura pari a 1,5 gradi sopra i livelli preindustriali. Anche se l'umanità interrompesse immediatamente di immettere CO_2 nell'atmosfera, il riscaldamento globale continuerebbe ancora per molti decenni, con conseguenze molto serie. Conseguenze che diventerebbero gravissime (c'è chi paventa addirittura una perdita di controllo del sistema Terra a causa dello scioglimento dei ghiacci artici) nel caso in cui si arrivasse a un aumento di 4 gradi rispetto ai livelli preindustriali, temperatura che si raggiungerebbe entro fine secolo se continuassimo a produrre e inquinare ai livelli attuali[52]. È quindi necessario effettuare non solo ulteriori, ingenti investimenti in ricerca e sviluppo per tutto quello che riguarda le energie rinnovabili[53] (e in generale tutte le tecnologie in grado di ridurre l'utilizzo di combustibili fossili), ma anche per analizzare e mitigare tutto l'ampio spettro di fenomeni in ogni caso prodotti dal riscaldamento globale.

Tra questi, citiamo l'impatto sull'agricoltura in molte zone del mondo, che passeranno dall'essere produttive a essere – in assenza di investimenti e innovazioni – aride, con conseguente povertà, fame, malattie, migrazioni e, potenzialmente, guerre. È quanto è già successo in Siria (una siccità senza precedenti è stata una delle cause dell'attuale guerra civile[54]), sta succedendo in Iran[55] e in altri paesi del Medio Oriente[56], e succederà

---

[51] Brian Kahn, *Earth's CO_2 Passes the 400 PPM Threshold – Maybe Permanently*, in "Scientific American", 27 settembre 2016, http://tinyurl.com/hydfen8.

[52] Banca Mondiale, *Turn Down the Heat: Why a 4°C Warmer World Must Be Avoided*, 2012, http://tinyurl.com/hcyyjgp.

[53] I costi delle energia rinnovabili stanno scendendo rapidamente; si veda Paul Krugman, *Wind, Sun and Fire*, in "The New York Times", 1 febbraio 2016, http://tinyurl.com/zcgdkw6.

[54] Henry Fountain, *Researchers Link Syrian Conflict to a Drought Made Worse by Climate Change*, in "The New York Times", 2 marzo 2015, http://tinyurl.com/k5xa9jn.

[55] Thomas Erdbrink, *Scarred Riverbeds and Dead Pistachio Trees in a Parched Iran*, in "The New York Times", 19 dicembre 2015, http://tinyurl.com/zdhfskm.

[56] Jason Samenow, *Two Middle East Locations Hit 129 Degrees, Hottest Ever in Eastern Hemisphere, Maybe the World*, in "The Washington Post", 22 luglio 2016, http://tinyurl.com/j6oaqxu.

in molte altre zone del pianeta. Secondo la Banca Mondiale, ci sarà anche un impatto sulla lotta alla povertà globale: già nel 2030, infatti, 100 milioni di persone saranno ricacciate nella povertà a causa del cambiamento climatico, mentre più in generale l'aumento della temperatura di un grado ridurrà il reddito medio dell'1,2% nel breve termine e dello 0,5% nel lungo termine[57]. Inoltre, il riscaldamento globale causerà lo spostamento geografico di malattie come la malaria, che riguarderà anche zone del pianeta a latitudini più elevate, finora immuni.

Il riscaldamento globale a sua volta sta causando l'innalzamento del livello del mare, che sale a una velocità senza precedenti negli ultimi ottocento anni[58] e che già oggi sta minacciando l'esistenza stessa di alcuni Stati-isola del Pacifico[59]. Nel prossimo futuro creerà enormi problemi in molte zone costiere del pianeta e, anche negli scenari più ottimisti, si stima che nei prossimi decenni riguarderà centinaia di milioni di persone in tutto il mondo, con costi elevatissimi[60] e il rischio di scatenare devastanti migrazioni di massa[61]. Il contenimento del riscaldamento globale e dell'inquinamento dell'aria, l'accesso all'acqua potabile[62] (le cui riserve mondiali saranno concentrate soprattutto in due paesi del Nord del mondo, ovvero, Canada e Russia) e a terre agricole produttive, la gestione del-

---

57 Banca Mondiale, http://ida.worldbank.org/theme/climate.

58 Chris Mooney, *Seas Are Now Rising Faster than They Have in 2,800 Years, Scientists Say*, in "The Washington Post", 22 febbraio 2016, http://tinyurl.com/jjm4mt8.

59 Oliver Milman, *Pacific Islands Make Last-Ditch Plea to World Before Paris Climate Change Talks*, in "The Guardian", 2 novembre 2015, http://tinyurl.com/zg5ee9f.

60 Solo negli Stati Uniti l'impatto riguarderebbe 13 milioni di persone, la cui risistemazione nell'entroterra potrebbe costare 14 trilioni di dollari; si veda Tatiana Schlossberg, *Rising Sea Levels May Disrupt Lives of Millions, Study Says*, in "The New York Times", 15 marzo 2016, http://tinyurl.com/zbfvee6.

61 Nobuo Mimura, *Sea-Level Rise Caused by Climate Change and Its Implications for Society*, in "Proc Jpn Acad Ser B Phys Biol Sci", 89(7), 25 luglio 2013, pp. 281–301; doi: 10.2183/pjab.89.281, http://tinyurl.com/j5qtunn.

62 Oggi sono 700 milioni le persone senza accesso sicuro ad acqua potabile; si veda UNICEF, *Progress on Sanitation and Drinking Water: 2015 Update and MDG Assessment*, http://tinyurl.com/jpvf22t.

la migrazione di milioni di persone sono tutti problemi globali che richiederebbero una forte volontà geopolitica di agire in maniera solidale. Al di là della retorica, tuttavia, la tentazione di continuare a perseguire gli interessi nazionali è più forte che mai, anche perché le conseguenze di questi fenomeni saranno fortemente diseguali: le regioni in via di sviluppo del mondo, infatti, sosterranno la gran parte dei costi dovuti al riscaldamento globale[63] (in particolare le zone tropicali[64]), ma altre, soprattutto nel Nord del mondo (si pensi in particolare a Russia e Canada), avranno un bilancio potenzialmente molto positivo, grazie all'aumento delle terre coltivabili – e in generale sfruttabili – verso l'Artico; un vantaggio che si somma al fatto che, essendo già industrializzati, e quindi più ricchi, i paesi del Nord del mondo possono più facilmente riconvertire le proprie economie secondo modelli maggiormente sostenibili dal punto di vista ambientale[65] rispetto a paesi di recente industrializzazione come la Cina.

Oltre ai problemi politici ed economici, comunque, si tratta di questioni che richiedono un enorme investimento in conoscenza, aspetto che non può non coinvolgere a pieno titolo le università. Dovremo, infatti, imparare a prevenire (se possibile), gestire e mitigare fenomeni estremamente complessi e onerosi. Questo richiederà non solo volontà politica e competenze tecnico-scientifiche, ma anche una rinnovata capacità di comprendere a fondo altre culture e nuove modalità di trovare soluzioni condivise. Non solo: il riscaldamento climatico – nonostante tutta la nostra tecnologia e la nostra scienza – potrebbe ridurre drasticamente la capacità di comprendere il mondo e quindi di sfamare una popolazione in continua

[63] Secondo la Banca Mondiale, il 75% (si veda *Cities and Climate Change. An Urgent Agenda*, dicembre 2010, vol. 10, http://tinyurl.com/2fwa7ur).

[64] Fiona Harvey, *Global Warming Will Hit Poorer Countries Hardest, Research Finds*, in "The Guardian", 17 maggio 2016, http://tinyurl.com/jplp74u.

[65] La Norvegia, per esempio, ha annunciato che entro il 2025 non permetterà più la vendita di auto che utilizzano combustibili fossili; si veda Jess Staufenberg, *Norway to 'completely ban petrol powered cars by 2025'*, in "The Independent", 4 giugno 2016, http://tinyurl.com/jd4n4u6.

crescita, eventualità che ha indotto un ex presidente della Società meteorologica americana a parlare del rischio di una nuova «età oscura»[66].

In generale, andrebbero ripensate tutte le attività umane, a partire da quelle economiche, sostituendo alla mentalità estrattiva una mentalità ecosistemica, che permetta all'umanità di comportarsi come parte integrante e inseparabile di qualcosa di più grande – la biosfera – che va preservata nell'interesse stesso del futuro dell'umanità.

Settant'anni fa, di fronte alla concreta possibilità che la bomba atomica potesse spazzare via l'umanità dalla faccia della Terra, scienziati, politici e semplici cittadini diedero vita a un movimento per controllare il rischio atomico.

Ora la sfida è sempre la stessa – salvare l'umanità – ma la soluzione è ancora più radicale, ovvero cambiare il modo stesso di stare al mondo. Una sfida a cui l'università del ventunesimo secolo non potrà non dare il suo contributo.

La sfida tecnologica

La tecnologia accompagna l'uomo da un tempo così lungo da renderla parte dell'essenza stessa dell'umanità. «Né buona, né cattiva, né tanto meno neutra», come recita la prima legge di Kranzberg[67], la tecnologia ha costantemente alterato i modi di produzione, i rapporti militari, la diffusione della conoscenza e in generale le vite degli individui. A partire dal Settecento, tuttavia, la tecnologia ha iniziato a operare trasformazioni così profonde della società da indurre a parlare di *rivoluzioni*. La prima è la Rivoluzione industriale – espressione in uso già a inizio Ottocento – resa possibile da macchine come la macchina a vapore e il telaio meccanico. A questa prima rivoluzione,

---

[66] William B. Gail, *A New Dark Age Looms*, in "The New York Times", 19 aprile 2016, http://tinyurl.com/jhjlrtp.

[67] Melvin Kranzberg, *Technology and History: Kranzberg's Laws*, 1986, in "Technology and Culture", vol. 27, n. 3, pp. 544-560.

che riguarda da principio l'Inghilterra e che provoca la «grande trasformazione» studiata da Karl Polanyi[68] e da tanti altri prima e dopo di lui, seguono costanti trasformazioni associate all'affermarsi di nuove tecnologie, con una concentrazione di innovazioni nel mezzo secolo a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Elettricità, motori a combustione interna, nuovi materiali come la plastica, strumenti di comunicazione a distanza come il telefono e la radio provocano un salto che per alcuni configura addirittura una nuova civiltà[69] e la cui entità – se si includono alcune altre successive innovazioni, come l'aria condizionata – secondo alcuni non è stata mai più eguagliata[70]. In ogni caso parliamo della base tecnologica su cui è stata costruita l'enorme crescita tecnologica del ventesimo secolo.

Naturalmente anche in questo inizio di secolo si parla di tecnologia, spesso con gli stessi accenti enfatici, e allarmi, che si sono sentiti molte volte nel corso degli ultimi duecento anni. Naturalmente sia enfasi sia allarmi possono essere del tutto giustificati, così come lo sono stati a volte in passato. In particolare da qualche anno si parla non di una, ma ben *quattro* (o, secondo altri, *tre*) *rivoluzioni tecnologiche* attualmente in corso con effetti potenzialmente enormi sulla società. Nel mondo anglosassone qualcuno parla delle quattro rivoluzioni, ovvero genetica, informazionale, nanotecnologica e neurocognitiva; altri in tempi più recenti si sono concentrati solo su quella genetica, nanotecnologie e robotica, dove quest'ultima sta per l'intelligenza artificiale nella sua accezione "forte"[71]. I francesi invece amano parlare di NBIC, ovvero Nanotechnologies,

---

68 Karl Polanyi, *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino 1976 (ed. or. *The Great Transformation*, 1944).

69 Vaclav Smil, *Creating the Twentieth Century*, Oxford University Press, Oxford 2005.

70 Robert J. Gordon, *The Rise and Fall of American Growth: The U.S. Standard of Living Since the Civil War*, Princeton University Press, Princeton 2016.

71 Sveta Mcshane e Jason Dorrier *Ray Kurzweil Predicts Three Technologies Will Define Our Future*, articolo apparso il 19 aprile 2016 su Singularity Hub, all'indirizzo http://tinyurl.com/j5n2lg7.

Biotechnologies, Informatique et Sciences cognitives[72]. In ogni caso, si tratta di tecnologie per le quali si utilizzano spesso parole come *rivoluzione* e *tsunami* (applicate prima alle biotecnologie, poi alle nanotecnologie e infine all'intelligenza artificiale in senso lato, inclusi anche i cosiddetti big data) e che inducono a inventare concetti del tutto nuovi, come per esempio la singolarità tecnologica, ovvero il momento in cui la crescita supposta esponenziale delle capacità di calcolo delle macchine supererà – secondo i proponenti – l'intelligenza umana[73].

In questo contesto, tuttavia, ci interessa sottolineare come sia impossibile parlare di queste tecnologie senza considerarne, oltre che i potenziali grandi benefici per la collettività, anche i rischi. E, se è vero che ogni tecnologia comporta sempre anche dei rischi, nel caso delle NBIC i rischi potenziali sono di un'entità forse senza precedenti dai tempi dell'invenzione della bomba atomica. C'è, infatti, chi attribuisce a nanomacchine, robot intelligenti e agenti biologici – anche presi singolarmente – la potenzialità di danneggiare fortemente la razza umana; tali scenari catastrofici potrebbero realizzarsi a causa sia di errori di utilizzo, sia di effetti non previsti della tecnologia, sia di esplicito intento umano, per esempio per fini militari o terroristici.

È un'eventualità alla cui realizzazione entro il 2050 lo scienziato britannico Sir Martin Rees, in un famoso (e controverso) libro del 2003, attribuisce una probabilità del 50%, comprendendo anche il rischio nucleare, tutt'altro che scomparso, anzi, in crescita a causa del lento ma costante aumento di nazioni che dispongono di armi nucleari[74]. Preoccupazioni simili sono

---

72 Nicolas Bouzou, *A la découverte des "NBIC", bien parties pour transformer l'économie mondiale*, in "Atlantico", 9 marzo 2013, http://tinyurl.com/gqqdosm.

73 Ray Kurzweil, *La singolarità è vicina*, Apogeo education, Milano 2014 (ed. or. *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*, 2006).

74 Sir Martin Rees, *Il secolo finale*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2003 (ed. or. *Our Final Hour: A Scientist's Warning: How Terror, Error, and Environmental Disaster Threaten Humankind's Future In This Century – On Earth and Beyond*, 2003).

state espresse anche da Stephen Hawking, che ritiene sicuro un disastro planetario entro i prossimi mille anni[75].

Con le biotecnologie, i principali rischi appartengono a due categorie. La prima riguarda la possibilità che le biotecnologie rendano possibile la nascita di una classe di individui "potenziati". Esseri umani manipolati geneticamente alla nascita per evitare difetti o per acquisire doti non disponibili in natura (per esempio una vista superiore alla norma) o a cui vengono attribuite facoltà simili da adulti. Il rischio che ciò possa portare a un'umanità divisa in caste è elevato, con un impatto enorme in particolare sulla democrazia e sulla pace sociale. Una seconda categoria di rischi riguarda la possibilità che – per errore o per dolo – agenti patogeni, in particolare virus trasmissibili per via aerea come quelli dell'influenza aviaria, o loro derivazioni, possano diffondersi in ambienti urbani, provocando milioni di morti e, nei casi estremi, un impatto sulla popolazione umana paragonabile alla grande peste nera del quattordicesimo secolo. Il diffondersi delle conoscenze biotecnologiche senza un'adeguata supervisione democratica e senza accordi internazionali aumenterebbe oltre la soglia di guardia la probabilità di entrambe le categorie di rischi.

In riferimento alle nanotecnologie, fin dall'inizio l'allarme ha riguardato il fatto che la loro diffusione stesse avvenendo prima di avere dati attendibili in merito al loro impatto sull'ambiente e sulla salute umana[76]. I primi rischi a essere stati messi a fuoco sono quelli relativi al nanoinquinamento, ovvero alle conseguenze ambientali della diffusione di quantità di alcune sostanze nanotecnologiche, sia nel luoghi di lavoro sia nell'ambiente in senso lato[77]. In parallelo si è iniziato a studiare l'impatto delle nanoparticelle sulla salute umana. Le nanoparticelle, più piccole delle cellule e degli organi cellulari,

---

75 Emmett Brown, *Ce siècle est peut-être le dernier de l'humanité*, http://tinyurl.com/hg4e2br.

76 OECD, *Opportunities and Risks of Nanotechnologies*, 2005.

77 Andrew D. Maynard, *Nanotechnology: Assessing the Risks*, in "NanoToday", maggio 2006, pp. 22-33.

possono penetrare nelle strutture biologiche di base, danneggiandole. Gli effetti tossici includono infiammazione dei tessuti e cellule che funzionano in maniera anomala o muoiono. Benché gli esseri umani siano sempre stati esposti a nanoparticelle naturali, come la cenere vulcanica, le nanotecnologie permettono di creare nanoparticelle in gran numero e del tutto nuove. Alcune di queste saranno dannose alla salute umana, altre innocue e altre ancora potrebbero produrre benefici. Ma non è facile conoscere a priori a quale categoria apparterrà ogni nuova sostanza[78]. I rischi più grandi, tuttavia, riguardano il futuro delle nanotecnologie, quando macchine così piccole da essere sostanzialmente invisibili potrebbero sia ridurre a zero la privacy delle persone sia essere la base di un nuovo tipo di armi potenzialmente devastanti. Infine, ancora più lontano nel tempo si colloca il rischio, difficile da valutare, che le nanomacchine acquisiscano la capacità di replicarsi, portando a situazioni che potrebbero non essere più controllabili dagli esseri umani.

Con il termine *robotica* in questi ultimi tempi si intendono le evoluzioni dell'informatica nella direzione dell'intelligenza artificiale intesa in senso forte, ovvero potenzialmente paragonabile (se non superiore) all'intelligenza umana. In questo caso, una paura ricorrente è causata dall'eventualità che i robot, o comunque i computer, sviluppino una volontà autonoma che possa portarli a danneggiare gli umani, fino a condurre – nel caso limite – alla loro estinzione[79]. Inviti a prestare attenzione a questa possibilità sono arrivati da imprenditori di fama internazionale come Bill Gates ed Elon Musk e da scienziati come Stuart Russell e Stephen Hawking[80]. Tuttavia, filosofi come Luciano Floridi hanno invece invitato alla calma, ricor-

78 C. Buze, I.I. Pacheco e K. Robbie, *Nanomaterials and Nanoparticles: Sources and Toxicity*, in “Biointerphases”, 2(4), dicembre 2007, MR17-71.

79 Per una rassegna, si veda Fabio Chiusi, *Intelligenza artificiale: la grande bellezza e il lato oscuro*, Valigia Blu, 5 settembre 2016, http://tinyurl.com/zu4bdhu.

80 Rosita Rijtano, *Bill Gates: “L'Intelligenza artificiale va controllata”*, in “la Repubblica”, 30 gennaio 2015, http://tinyurl.com/zbte4ey.

dando che: «L'Intelligenza Artificiale forte non è logicamente impossibile, ma non è per nulla plausibile. Non abbiamo idea di come potremmo iniziare a ingegnerizzarla, anche perché capiamo molto poco di come funzionano i nostri stessi cervelli e la nostra stessa intelligenza. Questo significa che non dovremmo perdere il sonno sulla possibile apparizione di una qualche ultraintelligenza»[81].

Anche Kate Crawford e Ryan Calo hanno invitato a concentrare l'attenzione sui problemi dei software già in uso invece di dedicare così tante energie a dibattere di ipotetici problemi futuri dell'intelligenza artificiale[82].

Ma intelligenza artificiale a parte, è sicuramente vero che i robot possono essere *deliberatamente* programmati per nuocere agli esseri umani: è il caso dei robot per uso militare, ovvero le armi offensive autonome. A tal proposito nel 2015 oltre mille esperti e personalità pubbliche hanno firmato una lettera aperta a sostegno di un trattato internazionale che vieti le armi offensive autonome: è un passo necessario sia per motivi etici sia per evitare una disastrosa corsa agli armamenti in questo settore[83].

Tutte e tre le rivoluzioni tecnologiche – nano, bio e digitale – comportano rischi potenzialmente molto grandi per la specie umana, rischi che diventano particolarmente difficili da analizzare e quantificare nel momento in cui riconosciamo che le tre rivoluzioni si influenzano a vicenda in maniera complessa, fino a indurre un sociologo come Ulrich Beck a parlare di «incalcolabilità delle conseguenze»[84]. Questa difficoltà di analisi e di previsione sta inevitabilmente creando problemi etici e politici di non facile soluzione.

---

[81] Luciano Floridi, *Should We Be Afraid of AI?*, in "Aeon", 9 maggio 2016, http://tinyurl.com/zhhj8ew.

[82] Kate Crawford, Ryan Calo, *There Is a Blind Spot in AI Research*, in "Nature", 13 ottobre 2016, http://tinyurl.com/gv4twsf.

[83] *Autonomous Weapons: an Open Letter from AI & Robotics Researchers*, 28 luglio 2015, http://tinyurl.com/z9d7uom.

[84] Ulrich Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000 (ed. or. *Risk Society*, 1986).

Come può, dunque, l'umanità adottare tecnologie che promettono benefici potenzialmente enormi, ma in maniera responsabile, resistendo per esempio alla tentazione di introdurle (tipicamente sotto la spinta di pressioni economiche) prima di averne compreso appieno limiti e rischi? Come ridurre a livelli sufficientemente bassi la probabilità di conseguenze particolarmente negative (se non addirittura catastrofiche)?

E più in generale, come può l'umanità affrontare la miriade di questioni poste dallo sviluppo tecnologico – questioni che spesso hanno effetti di straordinaria rilevanza nell'immediato futuro o già nel presente? Questioni che riguardano l'accesso più o meno democratico ai vantaggi delle biotecnologie, la concentrazione di potere su Internet, la capacità di controllare i propri dati personali, i pericoli derivanti da guerre fatte da droni (o fatte online), il rischio di una società della sorveglianza totale e moltissime altre questioni che, a seconda di come verranno affrontate, determineranno il nostro futuro.

La sfida economica

I «trenta gloriosi»[85] che abbiamo già incontrato parlando della sfida democratica furono anni di forte crescita economica in Occidente. Con un impianto macroeconomico solidamente keynesiano, un'economia mista, controlli sui capitali, banche pubbliche, banche centrali non indipendenti, sussidi alla ricerca e sviluppo, il sostegno del piano Marshall e lo stimolo competitivo rappresentato dall'Unione Sovietica, l'Europa occidentale nel secondo dopoguerra riuscì a evitare i drammatici limiti del precedente dopoguerra e conobbe una crescita media annua del PIL tra il 4% e il 5% dal 1950 al 1970[86]. Ciò permise non solo di recuperare le enormi distruzioni provocate dalla

---

[85] O «età dell'oro», per anglosassoni come Skidelsky.

[86] Ha-Joon Chang, *Bad Samaritans*, Random House, New York 2007; Thomas Piketty, *Il Capitale nel XXI Secolo*, Bompiani, Milano 2014 (ed. or. *Capital in the Twenty-First Century*, 2013).

Grande depressione e da due guerre mondiali, ma anche di realizzare lo stato sociale più avanzato della storia. Assistenza sanitaria universale, drastica espansione del sistema educativo (fino alla cosiddetta università di massa), edilizia popolare, tutela in caso di infortuni, invalidità e disoccupazione, protezione contro i licenziamenti arbitrari, e molti altri istituti permisero a milioni di persone, per la prima volta nella storia, di vivere ragionevolmente al sicuro dalla paura che eventi al di là del loro controllo (malattia, disoccupazione ecc.) potessero gettarli nella miseria e nella disperazione.

Oltre al cosiddetto salario sociale rappresentato dai servizi del Welfare State, i salari crescevano in maniera proporzionale agli aumenti di produttività, mettendo così nelle tasche dei lavoratori il denaro necessario a sostenere la nascente società dei consumi. In Francia, per esempio, il potere di acquisto di un lavoratore medio salì del 170% tra il 1950 e il 1974, mentre i consumi privati nello stesso periodo crebbero del 174%[87], il tutto con bassissimi livelli di disoccupazione e indici di diseguaglianza in decrescita[88]. Dinamiche simili si riscontrano anche in altri paesi devastati dalla guerra, come la Germania, il Giappone e l'Italia. In quegli anni, quindi, si diffondono rapidamente merci come automobili ed elettrodomestici e sempre in quegli anni inizia il processo che porterà la maggioranza degli italiani a vivere in case di proprietà invece che in affitto[89].

L'Italia vive il cosiddetto miracolo economico, ovvero un decollo industriale che nel giro di pochi anni porterà l'Italia a diventare il secondo paese manufatturiero d'Europa e una delle principali economie del pianeta; un "miracolo" marcato

---

[87] John Ardagh, *The New France: A Society in Transition 1945-1977*, Penguin Books, Londra 1979.

[88] In questo periodo nel Regno Unito il tasso di disoccupazione medio è dell'1,6%, in Francia dell'1,2%, in Germania del 3,1%; si veda Robert Skidelsky, *Keynes: The Return of the Master*, Allen Lane, Londra 2009.

[89] Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Le politiche sociali per la casa in Italia*, in "Quaderni della Ricerca Sociale", 22, coordinatore: Massimo Baldini, Tab 1.1, p. 6, 2013.

però anche da contraddizioni, dal momento che è caratterizzato da tassi di disoccupazione più elevati[90] e da salari più bassi[91] rispetto a Francia, Germania e Inghilterra.

Altro aspetto rilevante dei «trenta gloriosi» è la notevole stabilità finanziaria, con crisi meno numerose e meno intense rispetto sia al periodo precedente sia a quello successivo[92].

Nel corso degli anni settanta i «trenta gloriosi», il cui paradigma keynesiano non era mai stato pienamente accettato da una parte della società, entrano definitivamente in crisi e il mondo passa a un nuovo paradigma[93], il cosiddetto consenso di Washington, un'espressione coniata nel 1989 per indicare un insieme di politiche raccomandate dalla Banca Mondiale, dal Fondo Monetario Internazionale e dal Ministero del Tesoro degli Stati Uniti, tutte istituzioni con sede a Washington D.C. Il consenso di Washington include prescrizioni che riguardano la privatizzazione delle aziende pubbliche, la libera circolazione dei capitali, la liberalizzazione del commercio, la deregolamentazione di settori chiave come quello finanziario, la ristrutturazione delle imposte in senso meno progressivo, debiti pubblici contenuti rispetto al prodotto nazionale lordo, banche centrali indipendenti.

Le prestazioni macroeconomiche del periodo del consenso di Washington, caratterizzato dal fenomeno della globalizza-

---

90 Solo nel 1963 raggiungerà temporaneamente il 4%; si veda Manfredi Alberti, *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2016.

91 Dal 1953 al 1959 la produttività aumenta del 53%, ma i salari solo del 7%; si veda Guido Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli Editore, Roma 2005.

92 Tra il 1945 e il 1971 ci furono solo 38 crisi finanziarie in tutto, con solo sette crisi "gemelle" (ovvero sia valutarie sia bancarie) Tra il 1973 e il 1997, invece, le crisi sono state 95 nei paesi emergenti e 44 nei paesi ad alto reddito; si veda Martin Wolf, *Fixing Global Finance (Expanded and Updated Edition)*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2010.

93 Sulle cause del cambio di paradigma ci sono molte opinioni; una corrente di pensiero le riconduce a una caduta del rendimento del capitale in tutte le principali economie capitaliste dalla metà degli anni sessanta fino ai primi anni ottanta; si veda Guglielmo Carchedi e Michael Roberts, *The Long Roots of The Present Crisis: Keynesians, Austerians, And Marx's Law*, in "World Review of Political Economy", primavera 2013.

zione, risultano tuttavia notevolmente minori rispetto a quelle dei «trenta gloriosi». Nonostante, infatti, la contemporanea straordinaria crescita della Cina (pressoché assente durante il periodo precedente), il tasso di crescita medio del periodo 1980-2009 è solo del 3,2%, mentre in molti paesi crescono notevolmente sia disoccupazione sia diseguaglianza[94]. Inoltre, le crisi finanziarie aumentano di molto in frequenza e intensità, fino alla grande crisi che inizia nel 2007 e che continua a far sentire i suoi effetti ancora oggi, soprattutto in Europa e particolarmente in Italia. L'impatto sulle classi sociali, e in modo specifico sul ceto medio, è molto forte: mentre in numerosi paesi emergenti il ceto medio cresce e in tutto il mondo l'1% della popolazione al vertice della piramide del reddito guadagna moltissime posizioni, nei paesi ad alto reddito il ceto medio vede il suo potere d'acquisto effettivo contrarsi, un dato che entra nel pubblico dibattito nel corso del 2016 con il grafico detto *dell'elefante* dell'economista Branko Milanovic[95]. Se una visione cosmopolita può valutare positivamente l'uscita dalla povertà di centinaia di milioni di persone in paesi come Cina e India – un balzo di reddito che ha prodotto la prima decrescita della diseguaglianza globale dai tempi della Rivoluzione industriale –, una lente nazionale mostra problemi considerevoli nei paesi ad alto reddito, il cui ceto medio sembra aver pagato il prezzo per i miglioramenti del ceto medio mondiale e per l'enorme arricchimento dell'1%. Secondo un'analisi del McKinsey Global Institute, nell'ultimo decennio l'81% degli americani ha visto il proprio reddito stagnare o declinare; una percentuale che per la Francia è pari al 63%, per la Gran Bretagna al 70% e per l'Italia è addirittura pari al

[94] In questo periodo la disoccupazione media in Francia, Regno Unito e Germania è pari rispettivamente al 9,5%, 7,4% e 7,5%.

[95] Branko Milanovic, *This Chart Reveals the Most Dramatic Change in Incomes Since the First Industrial Revolution*, World Economic Forum, 5 luglio 2016, http://tinyurl.com/j62z266.

97%[96]. Gli effetti economici e politici di questi cambiamenti iniziano a essere consistenti in tutti i principali Paesi avanzati, con esiti altamente incerti[97].

Intanto si registra anche una notevole erosione della base imponibile, con aziende che sfruttano la liberalizzazione dei movimenti di capitali per pagare meno tasse possibile, intaccando così alle fondamenta la sostenibilità economica del Welfare State, già in difficoltà a causa della bassa crescita economica e del mutato profilo demografico[98].

Come uscire da quella che Lawrence Summers, economista di Harvard nonché ex ministro del Tesoro degli Stati Uniti, ha definito (riprendendo un'espressione coniata nel 1939) la «stagnazione secolare», una situazione che rischia di minare la pace sociale e le basi stesse della democrazia? Come mai l'enorme stimolo fiscale negli Stati Uniti ha prodotto una crescita modesta e una disoccupazione sensibilmente più alta di quanto non dicano le statistiche ufficiali[99]? Come mai l'enorme iniezione di liquidità su entrambe le sponde dell'Atlantico, con il *quantitative easing* portato avanti sia dalla Banca Federale degli Stati Uniti, sia dalla Banca Centrale Europea, ha avuto effetti molto modesti sulla crescita e sull'inflazione? Come mai l'eurozona non è riuscita a evitare la deflazione, causando effetti a catena, innanzitutto sulla solidità del sistema bancario (incluso quello tedesco)? Perché il commercio globale sta crescendo con una lentezza che non si vedeva dall'inizio degli

---

96 *Poorer than their parents? Flat or Falling Incomes in Advanced Economies*, McKinsey Global Institute, luglio 2016, http://tinyurl.com/hb7rrqw.

97 Un recente studio del Fondo Monetario Internazionale ha stimato che la contrazione del potere di acquisto del ceto medio ha causato una riduzione del 3% delle spese dei consumatori americani, pari a 400 miliardi di dollari annui, più che sufficiente ad annullare gli effetti del programma di stimolo dell'economia del presidente Obama dopo la crisi del 2007-2008; si veda Lawrence Summers, *The Middle Class and Secular Stagnation*, in "Financial Times", 29 settembre 2016.

98 Angelo Mincuzzi, *Per cercare i paradisi fiscali basta andare al supermarket*, in "Il Sole 24 Ore", 30 agosto 2016, http://tinyurl.com/zm7vmnx.

99 Neil Irwin, *We're in a Low-Growth World How Did We Get Here?*, in "The New York Times", 6 agosto 2016, http://tinyurl.com/gsafcr7.

anni ottanta[100]? Siamo condannati a vivere una nuova normalità fatta di bassa crescita, bassa produttività, elevata disoccupazione, inflazione bassissima se non addirittura deflazione? Con in aggiunta la prospettiva di vedere la situazione complicarsi ulteriormente per la possibile perdita di milioni di posti di lavoro a causa dell'automatizzazione[101]?

Lawrence Summers, che aveva ripreso il concetto di «stagnazione secolare» durante un famoso discorso alla quattordicesima conferenza di ricerca del Fondo Monetario Internazionale[102], ha identificato nei bassi livelli della domanda aggregata il problema economico principale da affrontare nel breve termine. La soluzione di Summers è relativamente semplice: a fronte del fallimento degli altri tipi di intervento, è necessario sostenere i salari del ceto medio e questo si può fare in vari modi, per esempio rafforzando i diritti dei lavoratori, rendendo il sistema fiscale più progressivo o aumentando gli investimenti pubblici, soprattutto in infrastrutture; gli investimenti pubblici, infatti, sono caratterizzati da un effetto moltiplicatore positivo e in questo momento possono essere finanziati a tassi di interesse molto bassi[103].

Anche se molti economisti concordano con Summers – inclusi quelli del Fondo Monetario Internazionale[104] – molti altri la pensano diversamente, come dimostrato dal perdurare delle politiche di "austerità" in Europa.

Riusciremo ad affrontare la situazione economica attuale prevenendo – come riuscimmo a fare con successo nel secondo

---

[100] Frances Coppola, *Why Is Global Trade So Weak?*, 4 ottobre 2016, http://tinyurl.com/zuxjjkh.

[101] Per una buona rassegna, si veda Fabio Chiusi, *L'Era dei Robot e la fine del lavoro*, Valigia Blu, 21 marzo 2016, http://tinyurl.com/jpoeljy.

[102] Una trascrizione del discorso è disponibile all'indirizzo http://tinyurl.com/nz957sq; il video del discorso è disponibile all'indirizzo http://tinyurl.com/qxzmzoq.

[103] Lawrence Summers, *The Age of Secular Stagnation What It Is and What to Do About It*, in "Foreign Affairs", marzo-aprile 2016, http://tinyurl.com/htmmmoj, e il già citato articolo di Summers sul "Financial Times".

[104] Abdul Abiad, David Furceri e Petia Topalova, *IMF Survey: The Time Is Right for an Infrastructure Push*, 30 settembre 2014, sul sito dell'International Monetary Fund, all'indirizzo http://tinyurl.com/gsgkqpo.

dopoguerra – gli effetti potenzialmente devastanti, sia a livello economico, sia a livello politico, di un ceto medio che si sente di affondare?

La sfida geopolitica

Nel dicembre 1991 finiva l'esperienza dell'Unione Sovietica. Dopo quasi cinquant'anni terminava, dunque, la contrapposizione tra due superpotenze, gli USA e l'URSS, che si erano divise il mondo in zone di influenza ispirate a sistemi economico politici contrapposti: democrazia liberale e capitalismo da una parte, socialismo reale dall'altra.

Il ventesimo secolo, noto come il "secolo americano", si chiudeva con una schiacciante vittoria degli Stati Uniti contro il nemico storico e il mondo entrava quindi in una nuova fase, dominata da un'unica superpotenza e sostanzialmente da un unico modello economico.

Con la dissoluzione dell'Unione Sovietica e della relativa zona di influenza, centinaia di milioni di lavoratori entravano nel mercato del lavoro globale, decine di paesi si aprivano sia per ricevere prodotti dall'estero sia per esportare merci e materie prime, il tutto all'insegna di una globalizzazione sempre più spinta, soprattutto in ambito finanziario.

Proprio mentre l'Unione Sovietica si disintegrava, diventava macroscopicamente evidente un altro processo di enorme importanza, ovvero il decollo economico della Cina. A partire dalle riforme introdotte da Deng Xiao Ping nel 1978, nell'arco di trent'anni la Cina si era trasformata da paese prevalentemente agricolo a fabbrica del mondo. L'intensa crescita economica – che dal 1992 al 2016 oscilla tra il 6% e il 15% – inevitabilmente solleva la questione della sua crescente potenza. Una potenza che si proietta soprattutto economicamente – con un numero maggiore di accordi bilaterali soprattutto in Africa e in America Latina – ma che inevitabilmente inizia ad assumere anche una dimensione politica e militare. Con la crescita

della Cina – e, in misura minore, di Brasile, Russia, India e Sud Africa, i cosiddetti BRICS – si inizia anche a parlare di possibile fine del "secolo americano" e, comunque, di declino americano. Anche chi ritiene che l'egemonia statunitense durerà probabilmente ancora numerosi decenni, come Joseph Nye nel suo recente libro *Fine del secolo americano?*, non può però non porsi il problema di quale sarà il nuovo assetto mondiale a regime. Andiamo forse verso alcune grandi zone di influenza in concorrenza tra di loro per le risorse del pianeta, un mondo multipolare? O la Cina alla lunga emergerà effettivamente come nuova superpotenza al posto degli Stati Uniti? Negli ultimi cento anni, ogni cambio di assetto a livello mondiale ha prodotto devastanti guerre mondiali: questa volta riusciremo a evitare traumi di quella magnitudo? Che cosa si può fare concretamente – a vari livelli – per mitigare il rischio che scoppi una guerra per l'egemonia mondiale?

Per l'Europa la situazione è particolarmente difficile. Non solo per la crisi sempre più evidente dell'Unione Europea – scossa dalle fondamenta dalle contraddizioni dell'euro, dalle conseguenze del referendum sulla Brexit del Regno Unito, dalla crisi dei migranti – ma anche per la situazione ai suoi confini. Dall'Ucraina a est alla Libia a sud, passando per il Medio Oriente, l'Europa confina con guerre civili più o meno aperte (Ucraina), autoritarismi (Turchia), guerre spaventose (Siria), conflitti storici ormai incancreniti (Israele-Palestina), dittature (Egitto) e Stati falliti (Libia). Cinquemila chilometri di conflitti con alle spalle una seconda cerchia di situazioni di crisi – Mali, Sudan, Etiopia, Eritrea, Somalia, Yemen, Arabia Saudita, Iran, Afghanistan, Pakistan – tutte terre da cui partono i disperati che provano a raggiungere l'Europa con ogni mezzo.

Il tutto nel contesto di una rinnovata tensione tra Stati Uniti e la Russia di Putin. Dimenticato, infatti, il disgelo di inizio secolo, quando Putin incontrava George W. Bush nel suo ranch e si parlava persino di un possibile ingresso della Russia nella NATO, ora la Russia è tornata a essere – se non *il* nemico dei tempi della guerra fredda – certamente un avversario

importante[105]. L'Europa, e in particolare la Germania (ma con un ruolo non trascurabile anche dell'Italia), dopo essere stata tentata da un asse politico commerciale che, includendo la Russia, poteva arrivare fin sulle sponde del mar del Giappone (magari comprendendo, a certe condizioni, anche la Cina), si scontra ora – come non era difficile aspettarsi[106] – contro un nuovo Muro, collocato mille chilometri più a Est di quello di Berlino (nonostante le rassicurazioni americane che ciò non sarebbe mai successo[107]), rafforzato dalle sanzioni contro la Russia per la vicenda Ucraina e da un progressivo riarmamento della NATO. Il risultato è stato finora un rimbalzo sull'Atlantico, un consolidarsi dell'integrazione tra Stati Uniti ed Europa[108] che sembra prefigurare una delle zolle geopolitiche verso cui pare avviarsi l'organizzazione del mondo sotto la spinta congiunta di forze politiche, militari, economiche, culturali, climatiche e demografiche, anche se la recente elezione di Donald Trump alla presidenza degli Stati Uniti apre una fase di grande imprevedibilità.

Infine ci sono le tensioni che attraversano i paesi a prevalenza musulmana, in particolare nel Nord Africa e nel Medio Oriente, situazioni complesse, caratterizzate da specificità nazionali molto forti, quindi difficili da ricondurre a un minimo comun denominatore che non sia, da una parte, l'ombra lunga

---

105 Hillary Clinton nel 2014, commentando gli eventi in Ucraina, arriva a paragonare il presidente russo Putin a Hitler, un paragone che nessun americano si era spinto a fare nei confronti di un leader russo, nemmeno nei momenti più tesi della guerra fredda (si veda Philip Rucker, *Hillary Clinton Says Putin's Actions Are Like 'What Hitler Did Back in the '30s'*, in "The Washington Post", 5 marzo 2014, http://tinyurl.com/jcfwn8g).

106 Impedire un'alleanza tra la Germania e la Russia è stato il principale obiettivo di politica estera prima dell'Impero britannico e poi degli Stati Uniti d'America.

107 Mary Elise Salotte, *Enlarging NATO, Expanding Confusion*, in "The New York Times", 30 novembre 2009, http://tinyurl.com/ygs8u9x. Uno degli architetti della guerra fredda, l'ambasciatore George F. Kennan, nel febbraio 1997 aveva scritto sul "New York Times" che un'eventuale espansione della NATO sarebbe stato «l'errore più fatale della politica americana dell'intero periodo post guerra fredda».

108 È così che molti interpretano la spinta a ratificare il trattato Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP), con gli analoghi CISA (focalizzato sui servizi) e CETA (con il Canada).

del passato coloniale e, dall'altra, le ancora forti ingerenze dei paesi occidentali, come evidenziato dal tragico caso della Libia. Tensioni che contribuiscono a creare un terreno favorevole a fenomeni come Al Qaeda e ISIS, con propaggini terroristiche anche sul suolo europeo.

In questo scenario – è importante rimarcarlo – non c'è nulla di inevitabile. Ci sono certamente delle tendenze di fondo, dettate dalle forze in campo, dalla situazione socio economica e da chi è attualmente al potere nei principali paesi, ma nessun destino ineluttabile. La sfida geopolitica è, quindi, quella di immaginare e studiare i pro e i contro delle tendenze in atto e le alternative possibili, con l'obiettivo assolutamente primario di promuovere la pace.

La sfida italiana

Le sfide globali vanno affrontate sia globalmente, tramite azioni collettive dei paesi e di altri attori transnazionali, sia a livello nazionale e locale. Nel primo caso parliamo di trattati, di accordi e di iniziative di organizzazioni come le Nazioni Unite, l'Unione Europea, l'Organizzazione Mondiale del Commercio ecc. Solo a quel livello, infatti, è ragionevole pensare di poter affrontare problemi che riguardano l'intero pianeta come il riscaldamento globale o gravi crisi internazionali come quella del Medio Oriente.

Ma ci sono anche declinazioni specificamente nazionali delle sfide globali, ovvero i particolari problemi che le sfide pongono in un preciso momento storico a un dato paese – con la sua storia, la sua cultura, i suoi punti di forza e quelli di debolezza. È necessario prendere in considerazione queste declinazioni nazionali innanzitutto perché soluzioni che hanno dimostrato di funzionare in un paese possono fallire in un altro, soprattutto se si tratta di provvedimenti politici o organizzativi. In secondo luogo, ogni paese avrà la sua scala di priorità: per alcuni saranno le conseguenze del riscaldamento globale,

mentre per altri l'economia o lo stato della democrazia. Inoltre ogni paese avrà suoi problemi peculiari, alcuni dei quali potenzialmente risalenti a un lontano passato o addirittura strutturali (come per esempio la sismicità di Italia e Grecia).

Riguardo all'Italia, dunque, è importante pensare al ruolo del nostro paese nell'affrontare le grandi sfide globali insieme agli altri paesi, a partire da quelli europei: che cosa fare per affrontare il riscaldamento globale in maniera solidale, sapendo bene che avrà conseguenze radicalmente diverse nel Sud Europa (Grecia e buona parte dell'Italia) rispetto al Nord Europa (Scandinavia)? Il riscaldamento globale, infatti, è già ora intenso in Italia: la temperatura media è salita di 1,4 gradi negli ultimi settant'anni e si registrano da tempo fenomeni di desertificazione in Puglia e di forte riduzione dei ghiacciai nelle Alpi. Un'Europa che in questi anni è stata dilaniata da interessi nazionali saprà guardare al riscaldamento e ad altri problemi globali in maniera solidale?

Ma non basta fermarsi a questo livello. Occorre, infatti, dedicare molte energie per calare le sfide globali nello specifico contesto italiano e trovare le soluzioni più adatte ad assicurare il benessere degli italiani, sia attuali sia futuri.

Come preservare per esempio l'ambiente del nostro paese, così severamente danneggiato da decenni di cemento, inquinamento e incuria? Quali saranno le conseguenze – regione per regione, litorale per litorale, bacino idrico per bacino idrico, città per città – del riscaldamento globale sulla nostra agricoltura e sulla nostra industria? L'impatto sarà potenzialmente molto forte tanto al Sud dove avanza la desertificazione quanto al Nord, con Alpi quasi senza ghiacci e zone del Veneto e della Liguria a rischio a causa dell'innalzamento del livello del mare. Quali saranno gli effetti sulla salute degli italiani? Che cosa dobbiamo fare fin da adesso per prepararci e per contenere gli effetti negativi?

Qual è il ruolo del nostro paese rispetto alle rivoluzioni tecnologiche? Nonostante una storica disattenzione per i temi dell'educazione e della ricerca, come dimostrano inequivoca-

bilmente le scarse risorse investite (sia pubbliche, sia private), l'Italia è comunque riuscita nel campo della ricerca scientifica a rimanere agganciata a paesi che investono molto di più, come la Francia, la Germania e il Regno Unito. Siamo pronti a investire in conoscenza per permetterci di capire e governare la rivoluzione nanotecnologica, quella neuroscientifica, quella genetica, quella digitale?

Dello stato della democrazia italiana abbiamo già parlato quando abbiamo delineato la sfida democratica.

A livello geopolitico l'Italia, uscita sconfitta dalla seconda guerra mondiale, entrò nel blocco occidentale a guida statunitense con un ruolo particolare: non solo quello di paese direttamente confinante con il blocco comunista, tramite la frontiera con la Jugoslavia (e la lunga frontiera di mare rappresentata dal mar Adriatico) e di paese "portaerei" nel mezzo del Mediterraneo, ospitante decine di basi militari, tra cui il comando navale degli Stati Uniti per il Mediterraneo, ma anche di paese con il partito comunista più forte dell'Occidente. Questa combinazione di fattori fino alla fine della guerra fredda garantì un ruolo speciale all'Italia, ovvero quello di paese strategico e quindi sorvegliato speciale da diversi punti di vista, ma allo stesso tempo di Stato di cui andava incoraggiato lo sviluppo economico per garantirne la pace sociale. Una condizione, quest'ultima, condivisa da altri paesi sconfitti nel conflitto mondiale, come la Germania e il Giappone, nonché da paesi successivamente coinvolti nell'alleanza (sempre a seguito di una guerra), come la Corea del Sud. Con la dissoluzione dell'Unione Sovietica e la fine della guerra fredda, il ruolo dell'Italia cambia. Svanita la minaccia comunista esterna e attenuatasi fortemente la forza del partito comunista all'interno, proprio a partire dal 1992 l'Italia inizia a vivere profondi mutamenti, che vanno molto al di là dei meri aspetti istituzionali e politici, come suggerirebbe l'etichetta "seconda repubblica": inizia infatti una vera cesura nella vita del nostro paese, che attraversa trasversalmente l'economia, la politica, le istituzioni, i media.

Naturalmente permangono anche elementi di continuità (la cesura tra l'altro è impensabile senza cambiamenti importanti già avvenuti negli anni ottanta, con radici che risalgono ancora più indietro nel tempo), ma si tratta comunque di una cesura. A distanza di venticinque anni che cosa possiamo dire sul modo con cui il ceto dirigente italiano ha gestito la cesura? E come si appresta ad affrontare il futuro?

L'Italia del 2017 si ritrova ancora dopo otto anni dentro la più grave crisi economica dall'Unità d'Italia. Il paese ospita molte meno grandi aziende di Francia, Germania e Gran Bretagna, e grandi aziende italiane come Indesit e FIAT sono state vendute o hanno trasferito la propria sede legale; le poche grandi aziende rimaste sono prevalentemente pubbliche, come Eni e Finmeccanica (le poche aziende pubbliche rimaste dopo il più grande programma di privatizzazione mai realizzato in Occidente). Tra il 1999 e il 2015 per le società non finanziarie gli investimenti calano dal 22,5% al 18,5%. In proposito, l'economista Guido Salerno Aletta scrive: «Né la moderazione salariale sin dal 1993, né la flessibilità del mercato del lavoro prima in entrata e poi in uscita, hanno compensato la minore profittabilità derivante dal calo degli investimenti»[109]. Calo che, oltre al resto, ritardando l'ammodernamento degli impianti, rende meno facile cogliere le opportunità offerte dalla cosiddetta industria 4.0[110].

La produzione industriale italiana si è contratta di circa il 20%, un dato senza precedenti in tempo di pace[111]. Nonostante almeno due decenni di avanzi primari, il rapporto debito pubblico/PIL – peggiorato drasticamente negli anni ottanta e primi novanta soprattutto a causa dell'esplosione dei tassi

---

[109] Guido Salerno Aletta, *Italia, i due nodi della crescita zero*, in "Milano Finanza", 6 settembre 2016, p. 3.

[110] Si veda Paolo Bricco, *La "filiera senza confini" per la nuova industria 4.0*, in "Il Sole 24 Ore", 1 settembre 2016, http://tinyurl.com/jbrg9rq.

[111] Alberto Bagnai, *64 anni di produzione industriale*, pubblicato su Goofynomics l'8 agosto 2016 e reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/jgrvjup. Secondo la Commissione Europea nel 2014 il calo della produzione industriale rispetto al 2007 era del 25% (RIO – Relazione per paese 2015 – Italia).

di interesse sul debito – continua a peggiorare, come peraltro previsto dai critici dei programmi di "austerità". L'euro, che l'Italia ha adottato nel gennaio 2002, irrigidendo il cambio ha scaricato sui lavoratori l'onere di riequilibrare i conti con l'estero (se non si può svalutare la moneta occorre "svalutare" i salari), ma così facendo la domanda interna si è contratta, mandando il sistema bancario in sofferenza. La disoccupazione, soprattutto giovanile e soprattutto al Sud, rimane a livelli disastrosi[112]. La diseguaglianza cresce e il ceto medio si contrae, come anche in molti altri paesi (non, però, la Francia), ma a partire da una base strutturalmente più debole di quella di Francia, Germania e Gran Bretagna. Per effetto del blocco del turnover, l'età media dei dipendenti della pubblica amministrazione continua a salire e ora è la più alta dei paesi OCSE. Dipendenti pubblici che, oltre a essere sempre più anziani, non possono venire adeguatamente formati a causa del blocco delle spese in formazione, iniziato nell'ormai lontano 2010. Sul fronte dell'istruzione, al ritardo storico dell'Italia[113] si sono sommati tagli che non hanno uguali negli altri paesi OCSE (come certificato dall'OCSE stesso). E questo in un paese con il record europeo di NEET, ovvero di ragazzi e ragazze tra i venti e i ventiquattro anni che né studiano, né lavorano[114]. Il paese che ha il minor numero di laureati di tutti i paesi avanzati dal 2008 ha realizzato, come vedremo più avanti in maggior dettaglio, la più massiccia azione della storia repubblicana di definanziamento dell'università, portandola a perdere il 20% sia di docenti sia di studenti. Il consumo del territorio, che nel 1950 era inferiore al 5% in tutte le regioni, ora è sotto il 5% solo in Sardegna, Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige,

[112] Gianfranco Viesti, *Un'Italia ingiusta*, in "La rivista il Mulino", 11 luglio 2016, http://tinyurl.com/okdeleh.

[113] Nel 1861 circa il 78% degli italiani era analfabeta, contro il 47% dei francesi, il 20% di tedeschi, austriaci e svizzeri, il 31% degli inglesi, il 20% degli americani, il 36% dei giapponesi e il 10% degli scandinavi.

[114] *Giovani che non studiano e non lavorano, tra i 20 e i 24 anni record negativo dell'Italia nella Ue*, in "Il Sole 24 Ore", 11 agosto 2016, http://tinyurl.com/qarh6hk.

Molise e Basilicata, con un aumento dal dopoguerra a oggi del 160%; consumo del territorio che si accompagna a tassi di abusivismo che, secondo l'Istat, «ha pochi riscontri nel resto d'Europa»[115] e a livelli elevatissimi di inquinamento dell'aria, soprattutto nella Pianura padana. Infine, l'Italia si trova al centro di un arco di conflitti che partendo dall'Ucraina si snodano per migliaia di chilometri lungo le cose orientali e meridionali del Mediterraneo, fino ad arrivare a sfiorare i nostri confini nel caso della Libia.

Quale futuro economico, democratico, geopolitico, tecnologico, ambientale per l'Italia? Se continuerà a indebolirsi economicamente, il nostro paese rischia di passare dallo status di paese avanzato a quello di paese semiavanzato con profili che non è esagerato definire neocoloniali.

Ma questo è solo un rischio, sebbene sempre più probabile nel caso non si agisca rapidamente e con coraggio: l'Italia ha la forza morale, civile, intellettuale ed economica per invertire la tendenza di questi ultimi venticinque anni. Ma affinché la reazione abbia luogo, occorre prima capire a fondo sia la situazione attuale sia gli errori fatti, per poi progettare insieme, democraticamente, il futuro.

Quale università per le sei sfide?

In un contesto nazionale e internazionale che sarà caratterizzato – almeno fin dove arrivano le nostre capacità di previsione – dalle sei sfide, come dovrebbe idealmente essere l'università? Pur ancorata ai suoi valori/caratteri fondamentali, anzi, proprio in virtù di quelli, in che modo l'università potrebbe aiutare la società ad affrontare le sei sfide?

In estrema sintesi: riguardo alla sfida democratica, l'università dovrebbe contribuire al rafforzamento della democrazia

---

[115] Antonio Scalari, *Come abbiamo distrutto il Belpaese e cosa possiamo fare per salvare ciò che resta*, Valigia Blu, 6 settembre 2016, http://tinyurl.com/puafg9z.

educando cittadini (e non solo lavoratori) e offrendo un mix di conoscenza super partes, occasioni di confronto su temi di interesse pubblico e possibili soluzioni ai problemi più pressanti.

Riguardo all'ambiente, l'università ha un ruolo potenzialmente decisivo non solo per sviluppare modelli sempre più accurati dell'evoluzione del nostro pianeta, ma anche e soprattutto per studiare gli effetti dei principali problemi ambientali – riscaldamento globale, inquinamento, perdita di biodiversità, esaurimento delle risorse –, per aiutare la società a comprendere e, nei limiti del possibile, a governarne gli effetti, che si preannunciano complessi e molto rilevanti.

La tecnologia, nella sua costante evoluzione, pone questioni sociali sempre più difficili e importanti. L'università può da una parte elaborare un diverso modo di sviluppare tecnologia – più attenta alle priorità e alle preoccupazioni dei cittadini – e dall'altra favorire lo studio tempestivo degli effetti della tecnologia sulla società e viceversa.

Per quanto riguarda l'economia, l'università ha innanzitutto la grande responsabilità di interrogarsi sui fallimenti dell'economia intesa come disciplina; fallimenti che – a valle della catastrofe economica iniziata nel 2007 – ormai vengono riconosciuti anche da grandi economisti mainstream, come Paul Romer[116]. Una volta riconosciuti i fallimenti, è necessario rivitalizzare la scienza economica, tornando a enfatizzarne il carattere di disciplina sociale, con l'obiettivo di uscire da una ortodossia che ha contribuito a produrre la più grave crisi economica degli ultimi cento anni (in Italia la più grave dall'Unità).

Domanda fondamentale: come costruire un sistema economico che concili inclusione ed efficienza? Domanda antica che l'università oggi dovrebbe fare propria con rinnovato vigore.

In ambito geopolitico, l'università deve riuscire ad attenuare i muri che separano le discipline per permettere una com-

[116] Paul Romer, *The Trouble with Macroeconomics*, 14 settembre 2016, http://tinyurl.com/zgcbz9n.

prensione ampia del mondo. Uno sforzo di sintesi che permetta di orientarsi in un mondo non solo sempre più complesso, ma anche apparentemente sempre più immerso in una transizione di cui nessuno conosce né i tempi né gli esiti. L'università può accendere luci che permettano di capire meglio quello che sta capitando, con l'obiettivo primario di salvaguardare la pace.

Infine, l'università dovrebbe affrontare sia le ricadute italiane delle crisi di cui sopra sia problemi specifici dell'Italia, dalla questione meridionale al suo rapporto con l'Unione Europea, dalle prospettive del suo assetto produttivo al suo specifico ruolo nel mondo, dalla pericolosa destabilizzazione del Mediterraneo attualmente in corso fino alla tutela del suo grande patrimonio ambientale e culturale.

In conclusione, un'università che educhi cittadini consapevoli delle sfide che attendono la società. Un'università che aiuti le istituzioni democratiche e il sistema produttivo a prepararsi per tempo ad affrontare scenari futuri ormai certi, come il riscaldamento globale; università come istituzione dallo sguardo lungo in un momento in cui la società è dominata dall'economia, ovvero da uno sguardo focalizzato sul brevissimo termine. Un'università che si prenda cura degli interessi dei non ancora nati, tradizionale compito dello Stato[117], che però lo Stato è sempre più in difficoltà a svolgere.

Queste le principali caratteristiche di un'università che prenda sul serio le sei sfide, di un'università pensata per questo secolo.

Ma l'università attuale, l'università realmente esistente, fino a che punto possiede già queste caratteristiche?

---

[117] Carlo Jean, *Manuale di geopolitica*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 108.

Capitolo 2

L'università oggi

Quarant'anni di cambiamenti

C'è innanzitutto una pressione sovra-adattativa, che spinge a conformare l'insegnamento e la ricerca alle domande economiche, tecniche, amministrative del momento, a conformarsi agli ultimi metodi, alle ultime ricette del mercato, a ridurre l'educazione generalista, a marginalizzare la cultura umanistica. Ora, nella vita e nella storia, il sovra-adattamento alle condizioni date è stato non segno di vitalità, ma annuncio di senescenza e di morte, con relativo impoverimento della sostanza inventiva e creatrice.

Edgar Morin, *La testa ben fatta*

Abbiamo visto in cosa consistano le sei sfide e abbiamo iniziato a chiederci come dovrebbe essere l'università per aiutare la società ad affrontarle. Ma come è l'università di questo inizio secolo, in Italia e negli altri principali paesi sviluppati? È già vicina a come dovrebbe essere per affrontare il futuro o, al contrario, ha bisogno di cambiamenti profondi per andare nella direzione auspicata?

Naturalmente non è possibile parlare di università come un'entità indifferenziata, tanto più se facciamo riferimento a più paesi. Nonostante la tendenza all'omogeneizzazione di questi ultimi decenni, infatti, i sistemi universitari nazionali tendono ancora ad avere caratteristiche proprie, spesso con

radici che risalgono lontano nella storia; sistemi che al loro interno presentano poi specificità legate alla storia delle singole sedi universitarie. Per non parlare poi delle università degli Stati Uniti d'America, forse l'insieme più eterogeneo di tutti.

Detto ciò, tuttavia, in questi ultimi quarant'anni le università dei paesi OCSE hanno tutte preso la stessa direzione, sia pure con velocità e priorità differenti. È uno sviluppo che non ci deve stupire: le università nella loro storia, infatti, sono sempre state molto sensibili alle condizioni sociopolitiche del loro tempo. È una sensibilità in un certo senso normale – tutte le istituzioni sono in qualche misura sensibili alle condizioni in cui si trovano a operare; ma nel caso delle università c'è qualcosa di più e di specifico, ovvero da una parte una forte dipendenza dallo Stato (cioè in ultima analisi dal potere politico) e dall'altra – a differenza di altri settori della pubblica amministrazione, come la burocrazia o la sanità – una missione flessibile, plasmabile in modi molto diversi tra loro.

Riguardo al primo aspetto, tutte le università – anche quelle private, incluse le più prestigiose università private nordamericane – dipendono fortemente dallo Stato, anzi, scrive Hannah Arendt: «Non solo la loro integrità ma persino la loro stessa esistenza dipende dalla benevolenza del governo»[1]. Dipendenza che spesso è dipendenza formale (anche se con forme più o meno spinte di autonomia) e che *in tutti i casi è dipendenza finanziaria*. Le università pubbliche, infatti, non potrebbero vivere senza il sostegno diretto dello Stato mentre quelle private ricevono comunque un forte sostegno economico dal pubblico, a seconda dei casi sotto forma di finanziamento diretto, di finanziamento alla ricerca, di detassazione delle donazioni e degli utili degli investimenti finanziari o di sostegno finanziario agli studenti. È da notare che senza queste ultime tre forme di sostegno pubblico anche le più prestigiose e più ricche università nordamericane sarebbero rapidamente costrette a chiudere.

[1] Hannah Arendt, *Truth and Politics*, in “The New Yorker”, 25 febbraio 1967.

Riguardo alla flessibilità della missione dell'università, è chiaro che l'educazione dei giovani e il modo in cui si fa ricerca sono attività che si possono orientare in modi anche molto diversi tra loro. Questo fatto, unito alla dipendenza formale e finanziaria dallo Stato, hanno sempre causato una grande sensibilità delle università alle circostanze. Una sensibilità che vede i casi più estremi quando le università si trovano a operare sotto regimi autoritari o dittatoriali; eclatante, in questo senso, il caso dell'università tedesca negli anni trenta: nel giro di pochi anni lo Stato nazista riuscì a pervertire (con l'aiuto di autorevoli accademici, tra cui il filosofo Martin Heidegger) quello che forse era il sistema universitario più avanzato del mondo[2]. Ma è una sensibilità che comunque si è sempre manifestata, e che probabilmente contribuisce a spiegare la straordinaria longevità dell'università in quanto istituzione, ma che allo stesso tempo è la causa delle sue diverse incarnazioni nel corso della storia.

Non sorprende, quindi, che in questi ultimi quaranta anni le università abbiano reagito al mutare delle circostanze e in particolare alla profonda trasformazione della globalizzazione neoliberista. Più rapidamente di istituzioni con missioni meno flessibili, le università hanno fatto proprie – spesso acriticamente – le priorità dei tempi nuovi. Perché spesso acriticamente? Forse in alcuni casi i vertici accademici hanno ritenuto che le università fossero troppo dipendenti dal potere politico per potersi permettere di fare alcuna critica; forse in altri casi c'è stata un'adesione convinta ai nuovi valori, come competizione, ritorno sull'investimento economico, mercato, globalizzazione, competitività; forse ancora si è pensato di poter pilotare il cambiamento a beneficio del proprio ateneo, della propria disciplina, del proprio gruppo di potere o, in positivo, si è ade-

---

[2] Per un resoconto contemporaneo ai fatti, si veda Edward Hartshorne, *The German Universities and National Socialism*, Harvard University Press, Cambridge 1937. Per un'analisi più recente del ruolo delle università tedesche nel regime nazista, si veda John Cornwell, *Gli scienziati di Hitler: la scienza, la guerra e il patto con il diavolo*, Garzanti, Milano 2006 (ed. or. *Hitler's Scientists*, 2003).

rito al cambiamento per provare a contenere almeno alcuni degli aspetti negativi della trasformazione.

In ogni caso le università in quasi tutto il mondo hanno preso a marciare secondo la nuova direzione. In che cosa consiste?

Il punto decisivo è l'appiattimento del ruolo dell'università sugli aspetti economici. In questo nuovo contesto, la missione dell'università tende a limitarsi – al di là della retorica – ai contributi che essa può dare al sistema produttivo sia direttamente – svolgendo, per esempio, ricerche per conto terzi con ricadute pratiche immediate o comunque a breve termine – sia indirettamente, formando personale qualificato, ovvero, lavoratori. Partiamo da questo ultimo punto, ovvero, l'insegnamento.

In questo periodo l'università italiana rinuncia a parlare di educazione[3], termine che invece negli Stati Uniti continua a essere centrale, e persino di istruzione: quello che fanno le università, infatti, è diventato per lo più formazione. Le parole sono importanti e in questo caso la scelta della parola *formazione* al posto delle ben più antiche e profonde *educazione* e *istruzione* serve a sottolineare che il compito delle università è quello di formare (dare forma) a lavoratori e non altro. La parola *formazione*, infatti, in Italia è fortemente legata all'ambito della formazione professionale[4]. Di conseguenza, il metro con cui giudicare la bontà o meno dell'attività didattica diventa tendenzialmente solo quello occupazionale. Null'altro conta, e in particolare non contano né il laureato in quanto es-

---

[3] La scuola, avendo a che fare con bambini, educa (o almeno dovrebbe); ma è opportuno parlare di educazione anche all'università? Gli studenti universitari, infatti, sono giovani adulti, non bambini. Noi riteniamo che, se la scuola è lo spazio privato dedicato all'educazione dei bambini (si veda Hannah Arendt, *The Crisis of Education*, 1954), l'università, rivolgendosi ad adulti non ancora maturi, è uno spazio ibrido, in parte privato e in parte pubblico. Per questo motivo discorrendo di università ha senso parlare sia di educazione (propria di uno spazio privato) sia – come faremo più avanti – di cittadinanza (propria di uno spazio pubblico).

[4] Benedetto Vertecchi, *Le parole e le idee. Educazione, istruzione e formazione*, in "Tuttoscuola", XXXIV, 486, 2008, pp. 28-29.

sere umano, né in quanto cittadino e più in generale in quanto membro di una società[5].

Riguardo alle altre attività dell'università, la predominanza della missione economica rispetto alle altre produce una serie di importanti conseguenze. Innanzitutto, vengono scoraggiate – di nuovo, al netto della retorica – le ricerche che non abbiano il potenziale di ricadute utili a breve termine. È uno scoraggiamento che si ottiene soprattutto grazie alle modalità di allocazione dei fondi destinati ai progetti di ricerca. Da una parte, infatti, si riducono ulteriormente (arrivando in Italia più di una volta a toccare lo zero) i finanziamenti strutturali alla ricerca, ovvero quelli che arrivano direttamente ai singoli ricercatori che li possono usare senza vincoli in qualsiasi direzione ritengano interessante, dall'altra si orientano i bandi di ricerca competitivi, ovvero assegnati con una valutazione ex ante di proposte in competizione tra loro, sempre di più verso direzioni che promettono ricadute applicative. È una tendenza visibile da sempre a livello europeo, con i Programmi Quadro e ora con il programma Orizzonte 2020[6], e adesso ancora più visibile anche a causa dei pochissimi fondi destinati alla ricerca in Italia. Il tutto in un contesto come quello italiano dove, contrariamente alla vulgata, i rapporti tra le discipline tecnico-scientifiche e il sistema produttivo sono intensi – spesso più intensi e improntati a maggiore libertà di manovra che in altri paesi avanzati, come la Germania o gli Stati Uniti[7]. Questa enfasi sulle ricadute pratiche da una parte disincentiva

---

5 Antonio Scalari, *Lauree "inutili", dopo un anno Stefano Feltri continua a sbagliare*, Valigia Blu, 30 settembre 2016, http://tinyurl.com/qyl5vof.

6 Tendenza solo in parte attenuata dai bandi del Consiglio Europeo della Ricerca (ERC), bandi sì destinati alla ricerca di base, ma di entità assolutamente insufficiente per un continente di mezzo miliardo di abitanti e che comunque vanno tendenzialmente ad arricchire le università già ricche, si veda Adriano Zecchina e Alberto Anfossi, *Mobility of Scientists across Europe: The Role Played by European Research Funding*, in "European Review", 23, 2015, pp. S89-S94 doi:10.1017/ S1062798714000829.

7 Giuseppe Iannaccone, *Miti e leggende sui finanziamenti da industrie e fondazioni private*, 7 settembre 2015, http://tinyurl.com/zdf8yu6 (successivamente pubblicato anche da ROARS e reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/pzufoyo).

le discipline tecnico-scientifiche dal fare ricerca davvero originale: molto meglio, infatti, non correre rischi con idee ad alto rischio di insuccesso e concentrarsi a migliorare incrementalmente filoni già consolidati. Dall'altra costituisce una minaccia potenzialmente mortale per le discipline umanistiche, la cui diretta utilità per il sistema produttivo è più difficile da accertare. In che modo possono dimostrare di giovare direttamente all'economia la letteratura greca o la storia altomedievale? Quindi in tutti i paesi OCSE si parla di crisi delle scienze umane, con riduzione dei posti di ruolo e generale riduzione dei fondi a disposizione, fino al caso estremo del Giappone, che ha clamorosamente avviato la chiusura di interi dipartimenti di scienze umane e sociali[8].

Un'altra conseguenza dell'appiattimento sugli aspetti economici si riscontra a livello organizzativo. L'università rinuncia a una storia istituzionale ricca e variegata che sfiora il millennio[9] e accetta di andare verso l'unico modello organizzativo considerato accettabile in epoca neoliberista, ovvero quello aziendale. Tutte le organizzazioni, inclusa quella universitaria, devono essere modellate sul modello aziendale, tra l'altro un modello aziendale piuttosto vetusto, ovvero un sistema gerarchico di comando-e-controllo basato su metriche (i cosiddetti KPI, Key Performance Indicators). Quindi il Rettore come Amministratore Delegato, un Consiglio di Amministrazione (con la differenza però che nei CdA universitari nessuno rischia capitali propri) e un Senato Accademico spesso ridotto nei fatti a semplice comitato consultivo. Anche il linguaggio diventa quello aziendale: si adottano – anche parlando o scrivendo in italiano – termini come *skills*, *competitors*, *committee*, *strategic plan*, *stakeholder*, apparentemente solo per suonare più simili agli *executive* (appunto) di aziende industriali,

---

8 Takamitsu Sawa, *Humanities Under Attack*, in "The Japan Times", 23 agosto 2015, http://tinyurl.com/gkqd628.

9 Rinuncia esemplificata dalla passività con cui l'università italiana ha accettato, a valle della legge 240/2010, di rinunciare a una parola assolutamente chiave della sua storia come "facoltà".

dal momento che quasi sempre esistono parole italiane con il medesimo significato.

Ma non è tutto. L'ossessione economicista spinge le università su terreni che appena una generazione fa sarebbero sembrati impensabili. Penso in particolare all'università come detentrice e commerciante di brevetti e all'università come generatrice o incubatrice di aziende (spin-off o startup). È un percorso avviato negli Stati Uniti con il Bayh-Dole Act del 1980, che autorizzò le università a brevettare invenzioni prodotte con finanziamenti federali alla ricerca, invenzioni che fino a quel momento erano sempre entrate direttamente nel pubblico dominio. Come conseguenza di questo intervento legislativo (successivamente imitato, con variazioni locali, in molti paesi OCSE) le università si sono dotate di commissioni brevetti e di uffici per la gestione della proprietà intellettuale, come le grandi aziende tecnologiche. Vengono analizzate le attività dei docenti per identificare invenzioni potenzialmente brevettabili, vengono brevettate (sostenendo i relativi costi) le invenzioni più promettenti e poi vengono cercati potenziali acquirenti. A fronte di questo sforzo dai costi non trascurabili, che cosa ci hanno guadagnato le università? Nel 2004, a ventiquattro anni dall'approvazione del Bayh-Dole Act, Derek Bok, ex presidente di Harvard, dati alla mano concludeva che solo alcune università molto ricche e prestigiose avevano beneficiato dalle attività brevettuali rese possibili dalla nuova legge: tutte le altre in media non si ripagavano neppure i costi di gestione[10]. Per riuscire ad andare in attivo, infatti, è necessario avere un portafoglio di brevetti molto ampio, in modo da aumentare a sufficienza la probabilità di avere un brevetto di grande successo, come il famoso brevetto Google detenuto da Stanford, in grado di generare introiti sufficienti a ripianare i costi di tutti gli altri brevetti. Situazione che solo poche università al mondo sono riuscite a creare. Non si tratta

[10] Derek Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2004.

di un esito imprevedibile. Anzi, è legittimo sospettare che il vero obiettivo del Bayh-Dole Act non fosse tanto aprire nuove fonti di finanziamento per l'università (obiettivo che i fatti hanno dimostrato essere di consistenza scarsa o nulla), quanto quello di spingere il mondo dell'università ad adottare il linguaggio, la mentalità, le strutture organizzative e gli obiettivi del mondo aziendale. L'ethos scientifico, infatti, seguendo la classica definizione del sociologo della scienza Robert Merton, era – e in linea di principio è tuttora – caratterizzato dal «comunismo», ovvero la condivisione della conoscenza prodotta[11]. Non essendo politicamente gradito, l'ethos dell'università andava normalizzato: la conoscenza non poteva più essere un bene comune, ma andava parcellizzata, appropriata e poi offerta al mercato, l'unico meccanismo considerato in grado di determinare il valore di tutto, conoscenza inclusa. Poco importa se per raggiungere questo obiettivo politico le università ci dovessero rimettere denaro, o se l'utilità sociale diminuisse (la conoscenza nel pubblico dominio poteva essere immediatamente utilizzata o migliorata) o se la stessa attività scientifica risultasse ostacolata[12]: l'importante era che un'istituzione socialmente rilevante come l'università non preservasse un ethos così nettamente in opposizione a quello che proprio nel 1980 aveva iniziato a diffondersi nel mondo[13].

Anche per quello che riguarda le aziende prodotte direttamente dall'università, le spin-off, quelle incubate presso l'università, e più in generale dell'insieme di attività che vengono spesso descritte come attività di *trasferimento tecnologico*, è

---

[11] Oltre al comunismo della conoscenza prodotta, le altre caratteristiche della scienza secondo Merton sono: universalismo, assenza di interessi personali e scetticismo organizzato; si veda *La struttura normativa della scienza* (1942), in Robert K. Merton, *La sociologia della scienza: indagini teoriche ed empiriche*, Franco Angeli, Milano 1981 (ed. or. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, 1973).

[12] Come illustra Philip Mirowski, *Science-Mart: Privatizing American Science*, Harvard University Press, Cambridge 2011.

[13] Come esplicitamente teorizzato dal “Powell Memo” del 1971, che ritroveremo più avanti.

interessante notare che sono tutte attività di cui si è fatta carico l'università senza che nessuno apparentemente si interrogasse né sugli effetti di lungo termine sull'università (incluse le attività che non si sono potute fare perché le risorse non erano sufficienti per fare tutto, soprattutto in un paese come l'Italia), né sul perché non fossero altri attori, per esempio, organizzazioni di categoria in ambito industriale, a creare entità finalizzate a mettere a frutto la conoscenza prodotta dall'università e a sostenere la nascita di aziende innovative.

Ma la spinta economicista non si è limitata ad appiattire la missione dell'università sugli aspetti economici, un'università *per* il mercato. In linea con l'ideologia liberista, infatti, andava anche creato un mercato *di* università. Anche in questo caso andava incrinato e se possibile spazzato via lo specifico ethos universitario: dalle loro origini medievali, infatti, le università si sono sempre sentite parte di una comunità, al punto che anche in questo libro quasi sempre volutamente parliamo di università al singolare.

Naturalmente c'erano rivalità e anche competizione tra le varie sedi universitarie, ognuna gelosa della propria storia e delle proprie tradizioni, ma l'obiettivo era gareggiare con le altre in prestigio e fama, non di agire come attori razionali in un *mercato*. Non solo perché il dominio del mercato come strumento principale per l'allocazione delle risorse non si sarebbe affermato fino al diciannovesimo secolo, ma anche perché non erano pensabili indicatori oggettivi che permettessero di fare un facile confronto tra università, qualcosa che le rendesse simili a merci offerte in vendita a potenziali acquirenti. Gli studenti (almeno nel Medioevo e almeno quelli che potevano permetterselo) certamente facevano le loro scelte, in genere attratti dalla fama di specifici docenti, e a volte arrivavano a frequentare anche più di un'università nel corso dei loro studi, alla ricerca di specifici insegnamenti. Ma comunque non si trattava di nulla di paragonabile a un mercato nel senso moderno del termine. Con la globalizzazione neoliberista ciò doveva evidentemente cambiare e quindi si

procede alla creazione di un mercato di università, anzi, di un *doppio mercato*.

Il primo mercato, quello primario, è rivolto agli studenti. Affinché si possa parlare davvero di mercato è bene che ci sia qualcuno che paghi la merce, possibilmente di tasca propria (se necessario indebitandosi). Quindi una delle prime mosse deve essere quella di aumentare le tasse universitarie – o di instituirle nel caso in cui fossero nulle. Non a caso nel febbraio 1967, Ronald Reagan appena eletto governatore della California tagliò i finanziamenti all'università della California, obbligandola ad alzare le tasse universitarie, fino a quel momento sostanzialmente nulle[14]; una linea politica che Reagan continuerà a seguire anche da presidente degli Stati Uniti, quando taglierà del 25% i fondi per il sostegno agli studenti[15]. L'aumento delle tasse universitarie ha poi un altro effetto: quello di indurre gli studenti a scelte utilitariste, a considerare i soldi spesi in tasse universitarie come un investimento che deve dare frutti adeguati. Tendenza ancora più marcata nei paesi, come gli Stati Uniti, dove è diffusa la prassi di contrarre debiti per sostenere i costi dell'università, prassi che induce gli studenti a prediligere studi correlati a professioni ben remunerate e poi, una volta laureati, induce a concentrarsi disciplinatamente sul lavoro per pagare le rate del debito[16].

La seconda condizione di un mercato è che le merci siano confrontabili. Ma come confrontare tra loro "merci" che consistono in un'esperienza complessa, altamente personale, per di più articolata su più anni? Come ricordavamo sopra

---

14 Dan Berrett, *The Day the Purpose of College Changed*, The Chronicles of Higher Education, 26 gennaio 2015, http://tinyurl.com/jmfd7fw.

15 Devin Fergus, *My Students Pay Too Much for College. Blame Reagan*, in "The Washington Post", 2 settembre 2014, http://tinyurl.com/nqbzce9.

16 A parte i pesanti effetti sociali e politici di un simile sistema (si veda il post pubblicato da Robert Reich sul suo sito, *Why There's No Outcry*, 25 gennaio 2014, http://tinyurl.com/oac9axw) il debito studentesco americano – che ormai assomma ad almeno 1,2 trilioni di dollari – è considerato un pericolo per la stessa economia statunitense, si veda Rana Foroohar, *The US Student Debt Bubble Is a Study in Financial Dysfunction*, in "Financial Times", 29 luglio 2016.

parlando dell'università medievale, non stiamo dicendo che le università non siamo per nulla paragonabili tra loro e che quindi gli studenti non possano farsi un'idea e scegliere di conseguenza. Tuttavia qui stiamo parlando di un passo decisamente ulteriore: si vuole ridurre a indicatori – possibilmente pochi e, nel caso delle classifiche di università, addirittura a *uno* – la complessità dell'esperienza universitaria, che dipende invece da molteplici fattori, tra cui – oltre ai docenti, che rimangono il fattore chiave – l'ambiente in cui si trova l'università, il tipo di studenti che la frequentano (provenienza geografica, background famigliare e culturale, disponibilità di mezzi ecc.), le risorse umane e materiali dell'amministrazione dell'università, la ricchezza o povertà delle sue biblioteche e dei suoi laboratori, e molto altro ancora. Per riuscire a condurre in porto una simile operazione riduzionista ci vollero anni, ma alla fine, grazie soprattutto alle classifiche pubblicate prima di tutto dai giornali (negli Stati Uniti la classifica di università di U.S. News and World Report fu pubblicata per la prima volta nel 1983) e poi da numerose entità, spesso commerciali, l'operazione è andata in porto[17].

Ma è stato creato anche un secondo "mercato": quello delle università, dei singoli dipartimenti e addirittura dei singoli ricercatori nei confronti del denaro pubblico. In questo caso le risorse da allocare sono il finanziamento ordinario (che in larga parte serve solo a pagare i salari di docenti e personale tecnico-amministrativo), il finanziamento per i progetti di ricerca (in Italia molto scarso e in alcuni anni addirittura nullo) e le carriere dei ricercatori. Per le università la conseguenza è stata una forte spinta a fare il più possibile quello che vuole il Ministero (ovvero il governo), in modo da non perdere

[17] Per esigenze di spazio non possiamo discutere in questa sede l'inclusione dell'università tra i servizi liberalizzati (liberalizzabili) ai sensi del trattato *General Agreement on Trade in Services* (GATS) dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO) del 1995, si veda Jane Knight, *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*, The Observatory on Borderless Higher Education, marzo 2002, Londra, reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/kdsf6uz.

finanziamenti vitali. Per i singoli ricercatori la conseguenza principale è stata un produttivismo spinto, che ha indotto a pubblicare molto più di prima, anche a prescindere dalla qualità delle pubblicazioni e tendenzialmente in maniera sempre più acutamente intradisciplinare, con gravi effetti di sistema su cui torneremo più avanti. Per descrivere che cosa è successo nel mondo universitario in questi anni (a partire dalla Gran Bretagna della Signora Thatcher) si fa un grande uso della parola *merito*, ma è più utile interpretare i fatti come il tentativo *di creare un mercato tra università in competizione tra loro*. Un mercato, però, un po' particolare perché monopsonista: esiste, infatti, un solo compratore, lo Stato, che deve decidere quali università "comprare" (ovvero in quale misura sovvenzionarne i servizi) sulla base di parametri decisi dallo Stato stesso, parametri tra l'altro fortemente tempo-varianti e generalmente noti (almeno in Italia) solo *dopo* che il periodo di riferimento è trascorso. Il tutto nel contesto di una burocrazia sempre più invadente, una burocrazia sia a livello statale sia all'interno della singole università resa necessaria per gestire questo pseudo-mercato di università e ricercatori[18]. Niente di più lontano dal mercato di Adam Smith, si dirà, e con ragione; ma del tutto in linea con l'ideologia neoliberista applicata alla pubblica amministrazione, un'ideologia che in questo caso ha l'obiettivo non solo di spingere l'università verso l'economia, ma anche un obiettivo di *potere*, seppur occultato da una cortina di retorica sul merito e sull'efficienza. Vale certamente per gli Stati Uniti, dove dopo i movimenti studenteschi degli anni sessanta ci si era posti l'obiettivo di riprendere il controllo dell'università[19], vale per la Gran Bretagna di Margaret Thatcher, dove per

---

18 Sul forte aumento del personale non docente nelle università americane si veda Benjamin Ginsberg, *The Fall of the Faculty:The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford 2011.

19 Oltre al ruolo del già citato Ronald Reagan, si veda il cosiddetto Powell Memorandum del 1971, reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/jlutjfm; in questo documento si dedica molto spazio al bisogno di rendere le università americane più sensibili alle esigenze delle aziende, come è poi effettivamente avvenuto.

la prima volta viene ideato e introdotto un sistema di controllo per via burocratica delle università[20], e vale ormai, anche se in maniera variabile, in tutti i principali paesi, Italia inclusa[21].

Ma il mercato di università naturalmente non si ferma al livello nazionale. In linea con la globalizzazione, si è creato prima un mercato europeo, con il processo di Bologna, in modo che il consumatore-studente potesse fare “shopping” tra le università del vecchio continente; non è un caso se è proprio in questa occasione che si iniziano a usare espressioni come *debiti formativi* e *crediti formativi*, poi entrate a titolo definitivo nel vocabolario delle università, a indicare la matrice ideologica dell’intero processo.

Poi si è iniziato a parlare di un mercato globale di università in competizione tra loro per accaparrarsi i “migliori” studenti indipendentemente dalla loro provenienza geografica (soprattutto se in grado di pagare tasse di iscrizione sempre più elevate). A quel punto l’esercizio riduzionista di confrontare le università usando un certo numero di indicatori “oggettivi”, già altamente problematico a livello nazionale, diventa semplicemente ridicolo su scala planetaria: come confrontare sul serio, infatti, l’esperienza di studiare filosofia per quattro anni a Cambridge, Sidney, Los Angeles o Heidelberg usando uno strumento straordinariamente rozzo come le classifiche mondiali di università?

Eppure i tempi sono talmente a favore di mercati, metriche e classifiche che l’idea attecchisce e i vertici delle università iniziano a fare di tutto per influenzare la posizione dei propri atenei nelle classifiche, in questo modo legittimandole e rafforzandone l’influenza.

---

20 Simon Head, *The Grim Threat to British Universities*, in “The New York Review of Books”, 13 gennaio 2011, http://tinyurl.com/ht2m2ro.

21 Come esempio della tendenza degli esecutivi a voler controllare sempre più direttamente l’università si veda, nell’autunno 2016, l’intenzione del governo Renzi di nominare *direttamente* i presidenti delle commissioni che dovranno selezionare 500 professori di nuovo tipo, le cosiddette Cattedre Natta; si veda Sabino Cassese, *Le scelte del governo e le misure in conflitto*, in “Corriere della Sera”, 28 ottobre 2016, http://tinyurl.com/jqe3j64.

Le università, dunque, da membri di una *comunità* transnazionale che affondava le proprie radici nel Medioevo diventano attori di un *mercato* in competizione tra di loro per accaparrarsi studenti paganti, per convincere lo Stato ad aumentare le sovvenzioni alla propria università (tipicamente a discapito di altre università, in Italia soprattutto quelle del Sud[22]) e per salire di posizione nelle classifiche internazionali.

Per completare il quadro occorre però introdurre un ulteriore elemento: la precarizzazione. È evidente quanto la tradizione del posto fisso dei docenti (ovvero, la *tenure* negli Stati Uniti) sia in contrasto con l'ideologia liberista, secondo la quale il «mercato del lavoro»[23] deve essere sempre flessibile, indipendentemente da qualsiasi altra considerazione, persino di efficienza: si tratta infatti di una questione di potere, ancor prima che di convenienza economica (anche se il primo si traduce generalmente nella seconda[24]). Di conseguenza negli Stati Uniti da anni la *tenure*, introdotta a inizio Novecento dopo una dura battaglia che aveva visto in prima linea il filosofo John Dewey[25], è sotto attacco[26]. Ma mentre si lavora per rovesciare, come è già successo nel Regno Unito per decisione di Margaret Thatcher[27], quella storica vittoria delle università – quella di poter insegnare e fare ricerca senza il timore di perdere il posto di lavoro a causa delle proprie idee – la *tenure* è stata svuotata dal di dentro rendendola appannaggio di un numero sempre minore di docenti universitari. Non solo, infatti, la *tenure*, quando arriva, arriva tardi, ovvero oltre

---

22 Mauro Fiorentino, *La questione meridionale dell'Università*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.

23 Virgolette in omaggio a Karl Polanyi, che per primo ha messo in evidenza quanto quello del lavoro sia un mercato fittizio (si veda *La grande trasformazione*, cit.).

24 Michał Kalecki, *Political Aspects of Full Employment*, in "Political Quarterly", 1943, goo.gl/VcWp2h.

25 Matthew Finkin e Robert Post, *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*, Yale University Press, New Haven 2009.

26 Si veda per esempio *Should Tenure for College Professors Be Abolished?*, in "The Wall Street Journal", 24 giugno 2012.

27 Si veda l'Education Reform Act, 1988; il testo è reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/357gmxm.

i quarant'anni; ma soprattutto in molti casi non arriva mai. In Italia la legge n. 240 del 2010, nota come legge o riforma Gelmini, ha eliminato la figura del ricercatore universitario a tempo indeterminato, che in Italia era il primo gradino con *tenure* (dopo tre anni di prova) della carriera universitaria, sostituendola con un precariato che dura fino al conseguimento del posto da professore associato (torneremo sull'argomento più avanti).

Anche in Germania, paese che pur ha reagito alla crisi del 2008 confermando, anzi, aumentando gli investimenti in università e ricerca (a differenza dell'Italia, che in quel periodo li ha ridotti più di qualsiasi altro paese industrializzato), ha fatto scalpore la diffusione del piano che prevede la creazione di appena mille posti da professore con *tenure* nei prossimi quindici anni: si tratta di appena 68 posizioni all'anno a fronte dei circa 27.000 dottorati prodotti ogni anno in Germania[28], ovvero 397 dottori di ricerca per ogni posizione stabile disponibile[29]. Una scelta difficilmente spiegabile se non con l'esplicito obiettivo di precarizzare strutturalmente il mondo della ricerca e dell'università anche in condizioni di crescita economica e in presenza di ingenti risorse. Negli Stati Uniti, intanto, dilagano i professori a contratto (*adjunct faculty* o *contingent faculty*), che ormai sono circa la metà di tutti i docenti universitari americani, spesso con salari che li collocano al di sotto del livello di povertà[30]. Il rendimento di questi docenti sovraccarichi di lavoro e sottopagati è inferiore a quella dei docenti con *tenure*, con conseguenze negative per gli studenti[31]? Non importa: l'importante è erodere il principio della *tenure*, farlo sempre più assomigliare a un privilegio fino al punto di poterlo

28 Research in Germany, *Info for PhD Students*, ultimo aggiornamento 24 agosto 2016, http://tinyurl.com/zr9ga65.

29 Academia Leaks, *New German Federal Program Funds ONLY 1,000 Tenure Track Professorships*, 2 giugno 2016, http://tinyurl.com/zysuzyr.

30 Laura McKenna, *The Cost of an Adjunct*, in "The Atlantic", 25 maggio 2015, http://tinyurl.com/oqpokmh.

31 Caroline Fredrickson, *There Is No Excuse for How Universities Treat Adjuncts*, in "The Atlantic", 27 settembre 2015, http://tinyurl.com/n9kovu8.

finalmente attaccare in quanto, appunto, un privilegio. A tal proposito va osservato che negli Stati Uniti (e non solo negli Stati Uniti) i docenti con *tenure* in generale non stanno affatto dimostrando solidarietà con i propri colleghi meno fortunati, dando prova – oltre al resto – di scarsa lungimiranza.

L'inevitabile sospetto è che siano stati deliberatamente prodotti più dottori di ricerca di quanto fosse ragionevole fare in base al numero di posti di lavoro disponibili nell'accademia e nell'industria[32]. In questo modo, infatti, è stata creata una massa di dottori di ricerca che, non trovando un posto di lavoro stabile, accettano – pur di non sprecare i molti anni dedicati agli studi – di lavorare come precari della docenza e della ricerca conservando la tenue speranza di poter un giorno accedere a un posto con *tenure*. Con quali effetti sull'università del futuro? In una situazione di questo tipo, per esempio, quale tipologia di persone verrà attratta dalla carriera accademica? E che impatti ci saranno sulla ricerca che verrà condotta (o sull'insegnamento che verrà impartito) dai precari, tanto più se in grave difficoltà economica?

In realtà a questo punto siamo in grado di provare a rispondere alla domanda con cui avevamo aperto il capitolo, ovvero quanto è preparata l'università di oggi per fronteggiare le sei sfide? È un'università in corso di profonda trasformazione per effetto del neoliberismo. Quindi un'università che, tradendo la sua missione multidimensionale, aspira a servire soprattutto l'economia (e solo in maniera residuale i cittadini, la democrazia, la società nel suo complesso), e a preparare soprattutto lavoratori (e solo in maniera incidentale esseri umani e cittadini). Un'università asservita a una burocrazia centralizzata – che qualcuno ironicamente definisce "veterocomunista"[33] – di valutazione e controllo. Un'università ridotta a una manciata di indicatori per poter artificialmente creare un mercato

[32] Doug Lederman, *Doctorates Up, Career Prospects Not*, Inside Higher Ed, 8 dicembre 2014, http://tinyurl.com/n98jcn8.
[33] Nicola Casagli, *Dalla Cina con furore*, ROARS, 10 marzo 2016, http://tinyurl.com/jnxpm4u.

di università che competono per aggiudicarsi risorse scarse (studenti, finanziamenti statali, soldi per progetti di ricerca). Un'università i cui professori sono sotto pressione per pubblicare quanto più possibile su ambiti del sapere sempre più ristretti, peggiorando ulteriormente la capacità dell'università di affrontare i grandi temi del nostro tempo, che invece richiedono una visione d'insieme. Un'università i cui studenti pagano tasse sempre più elevate perché l'esperienza universitaria è sempre più vista come un investimento dai ritorni privati, invece che un bene pubblico. Un'università che arranca per guadagnare qualche posizione in classifiche gestite – spesso in maniera opaca e con metodologie altamente discutibili[34] – da entità commerciali.

Le sei sfide, dunque, richiedono un'università profondamente diversa da quella che abbiamo in questo momento; un'università richiesta a gran voce dagli studenti che in questi anni hanno manifestato il loro desiderio di un'università diversa in Italia, Quebec, Praga, Ungheria, Stati Uniti, Olanda, Regno Unito e Germania, e che proveremo a delineare nel prossimo capitolo. Prima di iniziare a esplorare come dovrebbe essere l'università futura soffermiamoci però ad approfondire lo specifico caso del nostro paese: qual è lo stato di salute dell'università italiana?

Come sta l'università italiana?

La missione specifica dell'università – quella di essere, per tutti e innanzi tutto, luogo di elaborazione e di trasmissione di un sapere critico per una cittadinanza consapevole: e che soltanto in quanto tale è in grado di farsi elemento motore dell'innovazione sociale e produttiva, e quindi di trasformare la (invece di adattarsi alla) realtà in cui opera – finisce con l'es-

[34] Michael Taylor *et al.*, *Rankings Are the Sorcerer's New Apprentice*, in "Ethics in Science and Environmental Politics", vol. 13, pp. 73-99, 2014.

sere disertata. O, al più, col divenire marginale e accessoria, magari privilegio di una élite: il che è, a ben vedere, lo stesso.
Riccardo Bellofiore

Abbiamo visto quali mutazioni abbia subito l'università in buona parte del mondo – Italia inclusa – per effetto del cambiamento generale delle condizioni sociopolitiche.

Ma parlando di com'è l'università oggi e di come dovrebbe essere nei prossimi vent'anni non possiamo non soffermarci sullo specifico stato dell'università in Italia. Nel nostro paese, infatti, le mutazioni che abbiamo descritto non solo hanno avuto declinazioni tutte nostrane, ma sono anche state accompagnate da una tempesta politico-mediatica sui limiti – a volte reali, ma spesso presunti – del sistema universitario italiano. I picchi della tempesta hanno coinciso con il periodo di discussione della riforma Gelmini dell'università, dal nome del ministro in carica in quel momento (2010), provocando il sospetto che le critiche dei media fossero almeno in parte strumentali per sostenere l'approvazione della legge. Ma il filone della denigrazione dell'università italiana nasce prima di allora e continua ancora oggi.

Ci sembra quindi importante passare rapidamente in rassegna le critiche – almeno quelle principali – innanzitutto per identificare le critiche palesemente infondate e denigratorie[35] e poi per identificare i veri limiti del sistema universitario italiano, che ovviamente esistono e che vanno combattuti con fermezza, in primis dagli stessi docenti universitari, per quanto in loro potere.

Innanzitutto, che *tipo* di sistema universitario è quello italiano? È forse un sistema come quello inglese, dove per secoli ci sono state solo due università, Oxford e Cambridge, e dove ancora oggi quelle due università tendono a superare tutte le

35 Per approfondimenti, si veda Marino Regini (a cura di), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma 2009, e il più recente Gianfranco Viesti (a cura di), *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016.

altre per risorse e prestigio? O è un sistema come quello degli Stati Uniti, straordinariamente ampio ed eterogeneo[36], con al vertice un club di università tendenzialmente private e molto ricche? No, il sistema italiano è diverso: per motivi storici che in questa sede non possiamo ricordare[37], l'università italiana è un sistema più simile a quello tedesco, ovvero un sistema con sedi universitarie piuttosto omogenee tra loro[38], sparse su quasi tutto il territorio nazionale[39], e soprattutto senza università che svettino in modo eclatante sulle altre per risorse o prestigio. È un problema avere un sistema che, come vedremo, è complessivamente di buona qualità, ma senza università "star"? La nostra impressione è che un sistema come quello italiano sia considerato dai media e dai politici un problema solo perché viviamo in un periodo storico ossessionato dalla competizione, dalle classifiche e dalla retorica dell'eccellenza. Non c'è nulla di male, infatti, se un sistema universitario ha, per motivi storici, le sue Harvard, Princeton e Oxford: sono istituzioni di alto livello che molto hanno fatto per la conoscenza e per i rispettivi paesi. Tuttavia, nel giudicare un *sistema* – in questo caso universitario, ma potrebbe essere quello sanitario o delle forze dell'ordine – dobbiamo chiederci se, *come sistema*, svolge il suo lavoro in maniera adeguata. Nel caso di un sistema sanitario, per esempio, valuteremmo lo

[36] Burton R. Clark (a cura di), *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, University of California Press, Los Angeles 1987.

[37] Si veda, per esempio, la voce "Università" dell'Enciclopedia Treccani del 1937, scritta da Goffredo Coppola, Guido Calogero e Francesco Guidi: http://tinyurl.com/za4oqub.

[38] Anche se non per le dimensioni: le università italiane, infatti, sono divise in 12 grandi atenei (con oltre 40.000 iscritti), 29 atenei medi (tra 15.000 e 40.000) e 48 atenei piccoli (meno di 15.000 iscritti). Si veda ANVUR, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, 2016.

[39] Nel contesto del dibattito italiano è bene sottolineare che una distribuzione abbastanza omogenea del sistema universitario sul territorio è considerata in maniera fortemente positiva dalla Commissione Europea; si veda il rapporto *Mind The Gap. Education Inequality Across EU Regions*, settembre 2012, http://tinyurl.com/h3zc252. Le disparità regionali nel campo dell'istruzione, infatti, aggravano la diseguaglianza tra le regioni dell'UE e alimentano la fuga dei cervelli verso le regioni più sviluppate e ricche.

stato di salute dei cittadini, analizzando dati come la durata media della vita, l'incidenza di vari tipi di malattie ecc., confrontando poi i risultati con quelli di altri paesi paragonabili al nostro. Sarebbe un aspetto secondario sapere se il sistema al suo interno ha o meno ospedali "star" come, per fare un esempio, il Mount Sinai di New York: quello che conta innanzitutto, infatti, sono le prestazioni *generali* di un sistema. Anzi, è molto più importante lavorare affinché la qualità di *tutti* gli ospedali sia buona, perché solo in questo modo la salute di tutti i cittadini – e non solo dei pochi fortunati in grado di accedere all'eventuale ospedale "star" – sarebbe tutelata.

Sarebbe semplice buon senso seguire lo stesso metodo parlando di sistema universitario, ma purtroppo non è così che viene condotto in Italia il dibattito sull'università: dominano la scena, infatti, le classifiche di *singole università* e non di *sistemi universitari*[40]. Nelle seconde, l'Italia per produzione scientifica si colloca tranquillamente tra i primi dieci paesi al mondo[41], un risultato positivo che diventa quasi straordinario se si considera il bassissimo livello di finanziamento dell'università italiana[42]; un dato confermato anche di recente dalla Commissione Europea, che ha definito il sistema della ricerca pubblica italiana «forte nonostante un complessivo sottofinanziamento in ricerca e innovazione»[43]. Nelle classifiche di

---

[40] Tralasciamo in questa sede di mettere in evidenza gli enormi problemi metodologici e concettuali di praticamente tutte le classifiche di singole università; si veda Michael Taylor *et al.*, *Rankings Are the Sorcerer's New Apprentice*, cit.

[41] Più precisamente l'Italia è ottava sia per numero di pubblicazioni sia per citazioni, come riportato da Scimago usando dati Scopus 1996-2015, http://tinyurl.com/ycgmp4z (per le citazioni il dato è confermato anche dalla Royal Society, che colloca l'Italia al settimo posto). Se questo risultato venisse normalizzato rispetto al finanziamento, tra i più bassi dei paesi OCSE (si veda più avanti) la produttività scientifica italiana sarebbe tra le primissime al mondo, si veda il rapporto *UK Research Base International Comparative Performance 2011*, Governo britannico, Figura 6.2, p. 65, http://tinyurl.com/j4j29v7.

[42] Secondo l'OCSE (*Education at Glance 2015*) l'Italia per l'università spende lo 0,9% del PIL, contro una media OCSE del 1,2%; tale livello di spesa la colloca al terzultimo posto (su 34 paesi OCSE) se si guarda alla sola spesa pubblica e al penultimo se si considera la spesa complessiva, pubblica più privata.

[43] Country Profile Italy 2016, all'indirizzo http://tinyurl.com/hbar29r.

singole università, invece, vengono favoriti i sistemi universitari che per motivi storici hanno università "star", in primis gli Stati Uniti e l'Inghilterra. È difficile prendere nella dovuta considerazione questo semplice dato di fatto? Evidentemente sì, a sentire media e politici: da anni, infatti, a ogni pubblicazione di classifiche di università si continua a rinfacciare all'università italiana l'assenza di università "star". Questo non solo tradisce un'ignoranza della storia del nostro paese, che non si può rinnegare da un giorno all'altro, ma anche una certa dose di malafede, dal momento che, tanto per fare un esempio, le spese operative della sola Harvard sono pari quasi alla *metà* del finanziamento ordinario per l'intera università italiana[44]. Lo sanno media e politici che, secondo l'esperta Ellen Hazelkorn, per entrare nelle prime cento posizioni delle classifiche un'università ha bisogno di un budget pari a circa 1,5 miliardi di euro[45]? Quanto è probabile che ciò capiti in Italia se per l'intero sistema universitario nazionale spendiamo appena 6,5 miliardi contro i 26 della Germania (dato 2015, fonte MIUR)? Come termine di confronto, si pensi che le spese operative di due atenei prestigiosi come i Politecnici di Torino e Milano sono pari rispettivamente a 208 e a 422 milioni di euro: in Svizzera, invece, le spese operative dei Politecnici di Losanna (EPFL) e Zurigo (ETH) sono rispettivamente pari a circa 883 e 1464 milioni di euro (dati 2015, tratti dai relativi bilanci). Oppure lo sanno media e politici che sulle classifiche di università pesano anche aspetti come la presenza o meno di residenze universitarie, criterio che penalizza pesantemente l'Italia, fanalino di coda in Europa per quello che riguarda il diritto allo studio (residenze universitarie, borse di studio, prestiti agevolati e più in generale servizi allo studente[46])?

---

[44] Più precisamente nel 2012 le *operating expenses* di Harvard erano pari al 44% del fondo di finanziamento ordinario (il cosiddetto FFO) destinato a 66 atenei.

[45] Marc Hall, *Experts Warn of University Rankings Bias as EU Prepares New Table*, Euractiv, 12 luglio 2013, http://tinyurl.com/jhb6agc.

[46] Nadia Ferrigo, *Università, l'agonia del diritto allo studio: in dieci anni iscritti in calo e tasse sempre più alte*, in "La Stampa", 26 aprile 2016, http://tinyurl.com/je7udzo.

E, comunque, anche prendendo per buone le classifiche di università, il fatto che per esempio nel 2014 ventuno università italiane fossero tra le prime 500 università al mondo[47] significa «che l'università italiana – nonostante una spesa rapportata al PIL che è la penultima in Europa – vede una parte non piccola delle sue università collocarsi nel top 3% di tutte le università del mondo, un risultato che poche nazioni possono vantare»[48].

Avendo verificato che il sistema universitario italiano è, nonostante il sottofinanziamento, del tutto degno di un paese del rango dell'Italia, prendiamo in considerazione un'altra critica spesso avanzata dai media e, soprattutto, dalla politica[49]: quella secondo cui in Italia ci sarebbero troppe università. Anche in questo caso i dati dicono il contrario: se guardiamo, infatti, al numero di università e di altri istituti di istruzione terziaria per milione di abitante, vediamo che l'Italia, anche contando le università telematiche, con un numero pari a 1,6 viene dopo il Regno Unito (2,3), l'Olanda (3,4), la Germania (3,9) e molto dopo la Francia (8,4) e gli Stati Uniti (14,5, oppure 8,8 considerando le sole università quadriennali[50]).

Un'altra critica che si sente spesso ripetere è che in Italia l'università costerebbe troppo poco agli studenti: per fare un esempio tra i tanti, l'economista Francesco Giavazzi scriveva sul "Corriere della Sera" che «non possiamo più permetterci un'università quasi gratuita»[51], posizione che ha poi sostenuto

---

47 http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2014.html.

48 Giuseppe De Nicolao, *Dario Braga (Bologna): «è consolante essere la prima italiana» … ma è vero?*, ROARS, 19 agosto 2014, http://tinyurl.com/hf3ysha.

49 In proposito si distingue Matteo Renzi, che già all'epoca in cui era sindaco di Firenze ha più volte sostenuto, anche in televisione, che metà delle università italiane andrebbero chiuse, si veda *Renzi: "Metà delle università dovrebbero essere chiuse*", in "la Repubblica", 3 febbraio 2011, http://tinyurl.com/jdu3n6t

50 Un ulteriore esempio di come l'attenzione della politica italiana per gli Stati Uniti sia altamente selettiva: gli Stati uniti sono un modello, infatti, ma solo per alcuni aspetti funzionali ai propri obiettivi politici, e non per gli altri. I dati sono tratti da Marino Regini (a cura di), "*Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*", Donzelli, Roma 2009.

51 Francesco Giavazzi, "Un Paese fuori corso", in "Corriere della Sera", 24 ottobre 2010, http://tinyurl.com/jxn6sgv.

anche in altre sedi. Tuttavia, tanto l'OCSE[52] che la Commissione Europea[53] ci dicono tutt'altro: la tasse universitarie italiane, infatti, collocano il nostro paese al terzo posto in Europa, dopo Inghilterra e Olanda. Un dato di fatto che, abbinato alla sostanziale assenza di una politica per il diritto allo studio, rende l'università italiana tra le meno accessibili del continente, ovvero tra le più inique[54].

Inoltre, sempre nell'editoriale del 2010 ricordato in precedenza, il professor Giavazzi affermava perentoriamente – come fosse un fatto autoevidente – che in Italia c'erano «troppi professori». Tuttavia, l'OCSE si premura di smentire anche questa critica, dal momento che solo altri quattro paesi OCSE (su 34) hanno un rapporto studenti/docenti peggiore di quello italiano[55], e questo nonostante un numero di studenti universitari molto inferiore a quello che dovrebbe essere, come vedremo più avanti.

I relativamente pochi professori italiani sono forse pagati in maniera esorbitante? Nel 2012 è circolata sui giornali la notizia di stipendi da 13.000 euro al mese: si trattava naturalmente di una falsa notizia[56]. I dati reali sono radicalmente diversi, come sa chiunque conosca un minimo l'università italiana[57]. O forse i professori italiani lavorano poco? Sulla ricerca abbiamo già dimostrato una produttività tra le migliori al mondo: ma forse i professori insegnano poco? Per legge i professori insegnano un minimo di 120 ore all'anno, a cui si sommano

---

52 OECD, *Education at a Glance 2015*, Parigi.

53 European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2015/16*, Eurydice Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.

54 Dato di fatto messo in evidenza dal grafico B5.1 del già citato rapporto dell'OCSE.

55 OCSE, *Education at a Glance 2015*, Tabella D2.2, p. 424. L'Italia con 19 studenti per docente è chiaramente sopra la media OCSE (16) e lontana da Norvegia (10), Svezia (11), Germania (12) e Olanda (15). La situazione era sostanzialmente la stessa anche all'epoca dell'editoriale di Giavazzi.

56 Giuseppe De Nicolao, *La bufala: "13.000 euro al mese dei nostri prof". Inciampa Italia Oggi e il Giornale segue a ruota*, ROARS, 29 maggio 2012, http://tinyurl.com/hp9mwuk.

57 De Nicolao, *La bufala: "13.000 euro al mese dei nostri prof",* cit.

ovviamente la preparazione delle lezioni, gli esami (magari fatti a centinaia di studenti, viste le dimensioni di molti corsi), le tesi di laurea e il ricevimento studenti. Si tratta di una mole di lavoro che, a seconda delle dimensioni dei corsi (chi scrive, per esempio, è titolare di due corsi, uno da 250 studenti e l'altro da 160), è decisamente significativa.

Una critica che è tornata alla ribalta nell'autunno 2016 è stata quella relativa al nepotismo. Il presidente dell'Autorità Nazionale Anticorruzione, Raffaele Cantone, è intervenuto più volte sul tema, affermando, poco convincentemente, che il nepotismo è la causa principale della cosiddetta fuga dei cervelli, ovvero delle migliaia di giovani ricercatori che sono costretti ad andare all'estero per trovare un lavoro adeguato alla loro preparazione[58]. Il primo a parlare con grande rilievo di nepotismo all'università era stato l'economista Roberto Perotti in un libro del 2008, *L'università truccata*, che aveva aperto un ciclo di critiche all'università italiana in pressoché perfetta coincidenza temporale con i primi grandi tagli del finanziamento pubblico. Al tema i grandi giornali dedicarono ripetuti articoli[59], soprattutto nei mesi precedenti all'approvazione della legge di riforma dell'università voluta dal ministro Gelmini – una legge presentata come la soluzione dei problemi dell'università, tra cui, appunto, il nepotismo[60]. È tuttavia evidente che nel 2008, nel 2010 e di nuovo oggi alcuni casi reali, senza dubbio avvenuti soprattutto in alcune sedi universitarie

---

58 *Corruzione, Cantone: «Subissati da segnalazioni dalle università. Nesso enorme con cervelli in fuga»*, in "Il Fatto Quotidiano", 23 settembre 2016, http://tinyurl.com/hcp9afj.

59 Si veda per esempio, Davide Carlucci e Giuliano Foschini, *Ecco parentopoli dei prof le grandi dinastie degli atenei*, in "la Repubblica", 24 settembre 2010, http://tinyurl.com/zbmhvrt.

60 L'intervento di Cantone a distanza di sei anni dall'approvazione della legge dimostra che evidentemente la riforma Gelmini non ha raggiunto gli effetti desiderati. Da notare che Cantone nello stesso intervento ha meritoriamente criticato proprio una norma della legge Gelmini, quella del divieto di assunzione di parenti e affini, tra cui mogli e mariti, nella stessa struttura universitaria, una norma basata sul sospetto ex ante nei confronti di un'intera categoria (e, infatti, senza uguali al mondo).

e soprattutto in alcuni settori disciplinari, siano stati utilizzati per denigrare strumentalmente un'intera categoria. Non sappiamo se i casi di nepotismo siano il 2,3% del totale, come ha affermato il rettore dell'università La Sapienza di Roma, Eugenio Gaudio, citando uno studio dell'università di Chicago[61], ma quel che è certo è che il problema è molto più complesso di quanto non abbiano fatto capire i media[62]. Non solo perché dovremmo interrogarci su quale sia la situazione in altri ambiti lavorativi in Italia, sia pubblici sia privati[63], ma anche perché è del tutto naturale che esista una certa fisiologica propensione a seguire la professione del padre o della madre per semplice esposizione a un determinato ambiente culturale e sociale[64]. In altre parole, quello che conta non è scandalizzarsi, tanto per fare un esempio, che il figlio del grande economista americano John Kenneth Galbraith sia anche lui un economista, James K. Galbraith, quanto piuttosto preoccuparsi che al momento dell'assunzione si valuti solo l'effettivo valore dei candidati e non il loro cognome.

Un'altra critica riguarda il presunto distacco dell'università italiana dalle esigenze dell'economia. La realtà smentisce anche questa critica: i settori tecnico-scientifici dell'università italiana lavorano con l'industria sia con maggior libertà delle principali università americane (che per loro regole interne sono molto meno libere delle università italiane di fare ricerca su commissione[65]) sia con un successo economico quanto

---

61 *Università, rettore Sapienza: «Nepotismo in ateneo? In Italia solo nel 2% dei casi»*, la Repubblica TV, 29 settembre 2016, http://tinyurl.com/gt9jho9.

62 Si veda per esempio Fabio Ferlazzo e Stefano Sdoia, *Measuring Nepotism through Shared Last Names: Are We Really Moving from Opinions to Facts?*, in "PLoS One", 24 agosto 2012, http://tinyurl.com/hgrakyx, e Giovanni Abramo *et al.*, *Relatives in the Same University Faculty: Nepotism or Merit?*, in "Scientometrics", 2014, 101: 737. doi:10.1007/s11192-014-1273-z.

63 Sarebbe, per esempio, interessante uno studio rigoroso dei legami famigliari nei giornali e nella televisione italiana.

64 Per una riflessione in proposito si veda Francesco Coniglione, *Il nepotismo all'università: una patologia senza folklore*, ROARS, 11 agosto 2014, http://tinyurl.com/jdo3rmf.

65 Esperienza diretta dell'autore presso l'Università della California, ma lo stesso vale per altre importanti università americane.

meno paragonabile, se non superiore, a quello di atenei del livello del MIT e di Berkeley[66].

Ma se molte critiche che hanno dominato il dibattito pubblico italiano in questi anni sono – alla prova dei fatti – infondate, quali sono i veri limiti del sistema universitario italiano?

Due limiti li abbiamo già visti: relativamente pochi professori in relazione al numero di studenti (come indicato dal troppo elevato rapporto studenti/docenti, tra i peggiori dell'OCSE) e un finanziamento pubblico straordinariamente basso (l'Italia è al *penultimo* posto tra i paesi OCSE).

Non abbiamo però ancora visto uno dei dati più preoccupanti in assoluto per lo stato dell'università italiana e per il futuro del nostro paese: tra i paesi sviluppati l'Italia è uno di quelli con meno laureati in assoluto. Se nei paesi OCSE la percentuale media di laureati tra le persone in età lavorativa (25-64 anni) è pari al 33%, in Italia siamo al 17%, il valore più basso tra i 34 paesi dell'OCSE, a pari merito con la Turchia. È vero che l'Italia sconta un ritardo educativo storico, come è evidenziato dalla bassissima percentuale di laureati nella fascia di età 55-64 anni, il 12% (peggio di noi solo la Turchia, con il 10%). Ma il dato veramente preoccupante è che anche tra i giovani, ovvero nella fascia di età 25-34 anni, l'Italia è al 34° posto su 34 paesi, con appena il 24% di laureati, contro una media OCSE del 41%[67]. E guardando al 2020, l'Italia si è data l'obiettivo più basso di tutti i paesi dell'Unione Europea, ovvero di arrivare ad appena il 26-27% di laureati nella fascia di età 30-34 anni[68]. Anche a livello del dottorato di ricerca, il più alto grado di istruzione, l'Italia si conferma al terz'ultimo posto in Europa per numero di dottorandi in rapporto alla popolazione, davanti solo a Spagna e Malta; i dottorandi in Germania sono il 617% più che in Italia (sempre in rapporto alla popolazione), nel Regno Unito il 250% in più e in Francia

---

66 Giuseppe Iannaccone, *Miti e leggende sui finanziamenti da industrie e fondazioni private*, 7 settembre 2015, http://tinyurl.com/zdf8yu6.
67 OECD, *Education at a Glance 2015*, Tabella A1.3a, p. 41.
68 *Europe 2020 Target: Tertiary Education Attainment*, http://tinyurl.com/j9ofuvr.

il 183%[69]. Non solo: i dottorandi in Italia sono pagati quasi la metà che in Francia, un terzo che in Belgio, un quarto dei tedeschi e addirittura un quinto degli svizzeri[70].

Quali sono le cause di un dato sui laureati così oggettivamente catastrofico, un dato con vaste ricadute civili, culturali ed economiche per il nostro paese?

In realtà abbiamo già tutti gli elementi per rispondere: diritto allo studio praticamente inesistente, tasse elevate, rapporto studenti/docenti elevato, infrastrutture spesso carenti. Dati tanto noti quanto costantemente sottaciuti da molti media e da quasi tutta la politica, che ignorano sistematicamente anche l'unica possibile soluzione: un grande piano di investimenti nell'università italiana, per archiviare – nell'arco di un decennio – la storica arretratezza italiana e portare il numero di laureati tra i giovani almeno al livello della media OCSE, ovvero al 41%.

Purtroppo, per quanto possa sembrare incredibile alla luce di quanto abbiamo visto finora, negli ultimi otto anni è avvenuto esattamente il contrario: a partire dall'agosto 2008, infatti, ancor prima che esplodesse la crisi finanziaria[71], viene realizzato il più marcato *definanziamento* dell'università della storia della Repubblica italiana[72]. Con la legge 133 del 2008[73], il fondo di finanziamento ordinario dell'università vie-

---

[69] Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani, *V Indagine ADI su Dottorato e Post-Doc*, giugno 2015, http://tinyurl.com/jumy3xg.

[70] Informatics Europe, *Informatics Education in Europe: Institutions, Degrees, Students, Positions, Salaries*, 2016, tabella 10, http://tinyurl.com/j6clre4.

[71] La legge, che converte un decreto di giugno 2008, viene infatti approvata ad agosto, mentre la banca d'affari Lehman Brothers fallisce il 15 settembre.

[72] Abbinato a un definanziamento della scuola, già cominciato negli anni precedenti, senza confronti tra i paesi OCSE: «Tra i 34 Paesi esaminati con dati disponibili, l'Italia è il solo Paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il Paese con la riduzione più marcata (5%) del volume degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011». OECD, Rapporto *Uno sguardo all'istruzione*, Scheda Paese Italia 2015, p. 6.

[73] *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*, http://tinyurl.com/3tyscs.

ne ridotto «di 63,5 milioni di euro per l'anno 2009, di 190 milioni di euro per l'anno 2010, di 316 milioni di euro per l'anno 2011, di 417 milioni di euro per l'anno 2012 e di 455 milioni di euro a decorrere dall'anno 2013»[74]. Negli anni successivi, gli stipendi dei professori universitari verranno bloccati, i già esigui fondi per la ricerca detti PRIN verranno azzerati per due anni consecutivi (2013 e 2014[75]), le fortissime restrizioni pensate per la pubblica amministrazione (relative per esempio a formazione, missioni e acquisti) verranno applicate anche all'università[76] e, decisione forse più grave di tutte, verrà in larga parte impedito alle università di rimpiazzare le migliaia di professori della generazione del "baby boom" andati in pensione.

Gli effetti di quest'ultima decisione sono impressionanti: il numero dei docenti di ruolo dal picco del 2008 scende di 11.000 unità, da 63.000 a 52.000, una decrescita del 18% che fa schizzare in alto il già elevato rapporto studenti/docenti (nonostante la contestuale decrescita del numero di studenti[77]). Secondo alcune stime, inoltre, 12.000 giovani ricercatori

---

[74] Notiamo, senza poter approfondire, che in questi stessi anni l'Istituto Italiano di Tecnologia (IIT), una fondazione di diritto privato quasi interamente finanziata dallo Stato, riceveva regolarmente circa 100 milioni all'anno di finanziamento pubblico. Nel 2016 si è diffusa la notizia, confermata dal Direttore Scientifico dell'IIT, che circa la metà dei soldi ricevuti dallo Stato non erano stati spesi (si veda la trasmissione televisiva *Presa Diretta* del 19 settembre 2016, http://tinyurl.com/hztjq77). La tendenza a costituire entità di diritto privato interamente o quasi finanziate con denaro pubblico, mentre intanto la ricerca pubblica continua a essere sottofinanziata, sembra continuare a pieno regime anche con il governo Renzi, si veda I. Duca e R. Tritto, *Arriva Human Technopole che smantellerà il Cnr*, Il Foglietto della Ricerca, 3 novembre 2016, http://tinyurl.com/z24d35e.

[75] L'edizione del 2012, con il governo Monti, aveva stanziato 38 milioni, ovvero meno di *un giorno* di spese militari italiane, si veda Enrico Piovesana, *Difesa, il documento: 48 milioni al giorno in spese militari, 13 ai nuovi armamenti. E quest'anno aumentano*, in "Il Fatto Quotidiano", 2 giugno 2016, http://tinyurl.com/jasnx2h.

[76] In proposito, si vedano le riflessioni e le proposte dei Direttori Generali dell'Università: *L'Università è per il Paese. Lo Stato è per l'Università?*, Giunta Convegno dei Direttori generali delle Amministrazioni Universitarie, 19 ottobre 2014, http://tinyurl.com/ld4hqqf; http://tinyurl.com/o3b686w.

[77] Tra il 2003 e il 2013 le immatricolazioni scendono da 340.000 a 270.000. Da notare però che al Nord Italia gli immatricolati restano sostanzialmente costanti,

– che potrebbero diventare trentamila entro il 2020 – sono andati a lavorare all'estero[78], fuga che, sommata a quella di molti laureati, rappresenta per il nostro paese un danno economico stimato in ben 23 miliardi di euro[79]; in altre parole, l'Italia – nel pieno della crisi economica più grave dall'Unità ad oggi – sta sovvenzionando Francia, Germania e Regno Unito, le principali destinazioni dei nostri laureati e dottori di ricerca.

Ma non è tutto: la compressione del sistema universitario nazionale non è avvenuta in modo uniforme. In questi anni, infatti, una quota crescente del fondo di funzionamento ordinario, definita *premiale*, viene assegnata secondo criteri decisi di anno in anno dal Ministero dell'Università[80]. Dal momento che non si tratta di risorse aggiuntive, ma semplicemente di una diversa distribuzione delle risorse esistenti (peraltro complessivamente in decrescita) non è corretto definire tale quota *premiale*, ma non è questo l'aspetto più rilevante: quel che conta è che anno dopo anno le modalità di distribuzione delle risorse (fondo di funzionamento e risorse per assumere personale) hanno favorito determinate aree del paese e determinate discipline a scapito delle altre. In particolare le università del Sud – già sfavorite dal contesto economico – si sono impove-

mentre al Centro e al Sud calano rispettivamente del 25,9 e del 29,9%, dato che si spiega sia con un miglior sostegno allo studio nelle regioni del Nord sia con una situazione economica meno disastrosa di quella del Sud, si veda Domenico Delle Side, *Fuga dall'Università, ovvero quando i dati dovrebbero far riflettere*, 23 aprile 2015, http://tinyurl.com/j9nmj5q.

78 Salvo Intravaia, *Ricerca, la fuga continua. Nel 2020 in 30mila all'estero*, in "la Repubblica", 15 febbraio 2016, http://tinyurl.com/zxhbkg9. Da notare che secondo altre stime, riprese dalla Commissione Europea (RIO – Relazione per paese 2015 – Italia), il numero di ricercatori italiani all'estero potrebbe già essere addirittura pari a 50.000.

79 Si veda Federico Fubini, *Laureati emigranti, quel capitale umano costato 23 miliardi che l'Italia regala*, in "la Repubblica", 23 marzo 2015, http://tinyurl.com/gqrjkon.

80 Un ruolo molto importante nella definizione dei criteri che hanno plasmato l'università italiana in questi ultimi anni l'ha giocato l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, ANVUR, agenzia pienamente operativa dal gennaio 2011. Per limiti di spazio non possiamo approfondire il tema dell'ANVUR in questa sede, ma si veda il sito http://www.roars.it.

rite ancora di più, fino a farne paventare addirittura la chiusura[81], mentre tra le discipline soffrono in maniera particolare le aree relative alla ex facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali, in particolare, la 04-geologia (in Italia![82]). Riguardo ai posti di dottorato di ricerca, già un punto debole dell'Italia, gli ultimi dieci anni sono stati tragici: «In dieci anni i posti di dottorato si sono ridotti del 44,5%, passando dai 15.733 del 2006 agli 8737 del 2016, con due crolli nel 2008, quando c'è stato un taglio per effetto dei tagli lineari al Fondo di funzionamento ordinario tra il 20 e il 40%, che comportò il -16% di Borse nel biennio 2008-2009, e nel 2014, quando le linee guida per l'accreditamento del Miur posero il vincolo del 75% di posti coperti da borsa, provocando un ulteriore taglio del 18%»[83].

È certamente vero che produrre troppi dottori di ricerca rischia di generare una vasta fascia di precariato accademico, come è successo negli Stati Uniti in questi ultimi vent'anni; ma è possibile fare una scelta così draconiana senza prima effettuare un'ampia discussione pubblica sui bisogni del nostro paese? Ed è davvero nell'interesse del paese formare figure così avanzate, per poi assorbirne in prospettiva appena il 6,5%[84], quando invece, come abbiamo visto, ci sarebbe un enorme bisogno di nuovi docenti prima per fermare l'emorragia di questi ultimi anni e poi per avvicinare il sistema universitario italiano a quello dei paesi più avanzati?

Più in generale, qual è la ratio di una politica universitaria così apparentemente controintuitiva? E perché i quattro

---

81 Si veda Mauro Fiorentino, *La questione meridionale dell'Università*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.

82 Con l'eccezione dell'area 01-matematica, si veda Paolo Francalacci, *La diseguale decimazione dei ricercatori*, ROARS, 1 settembre 2016, http://tinyurl.com/zv49fom.

83 Valentina Santarpia, *Università, ricercatori dimezzati in 10 anni, e solo 6 su 100 fanno carriera*, in "Corriere della Sera", 16 ottobre 2016, http://tinyurl.com/hk5739u.

84 Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani, *VI Indagine ADI su Dottorato e Post-Doc*, ottobre 2016, http://tinyurl.com/h6vsrth.

governi, nominalmente piuttosto diversi tra loro, che si sono succeduti dal 2008 a oggi, hanno tutti sostanzialmente realizzato la stessa politica universitaria?

Non sapendo rispondere, per mancanza di elementi certi, alla seconda domanda, concentriamoci sulla prima. A nostro avviso l'unica spiegazione razionale della politica universitaria dal 2008 a oggi è che si voglia trasformare radicalmente il sistema universitario nazionale: da un sistema diffuso su quasi tutto il territorio nazionale a un sistema più piccolo (meno università, meno professori, meno studenti, meno risorse complessive) con solo pochi poli "di eccellenza" ben finanziati, tendenzialmente al Nord, e il resto composto da università di serie B, concentrate solo sull'insegnamento, insomma, diplomifici[85].

Perché meno studenti, ovvero meno laureati, che è anche la direzione verso la quale hanno puntato innumerevoli articoli sui giornali[86]? Evidentemente perché si ritiene che il sistema produttivo italiano non ne abbia bisogno: evidentemente, nonostante il molto parlare di *economia della conoscenza* e, più di recente, di *industria 4.0*, il modello produttivo italiano deve rimanere basato, ora più che mai, sui bassi salari e su un tasso di tecnologia medio-basso. In questa visione, il sistema universitario italiano è, insomma, sovraqualificato. Va ridotto.

A parte la desiderabilità o meno per l'Italia di un futuro di questo tipo – anche solo produttivo, lasciando stare gli altri aspetti, come quelli civili e culturali – ci chiediamo: ma quando e in quale sede questa visione è stata apertamente discussa e democraticamente approvata? Ci risulta che ciò non sia mai avvenuto. E questo ci sembra inaccettabile.

Questa discussione pubblica deve quindi avvenire – e anche

---

85 La nostra, a dire il vero, non è solo una supposizione: è quanto detto, nella sostanza, a "la Repubblica" da un autorevole componente del primo consiglio direttivo dell'ANVUR, il professor Sergio Benedetto, si veda Simonetta Fiori, *Laurea DOC*, in "la Repubblica", 2 febbraio 2012, http://tinyurl.com/jobcbom.

86 Giuseppe De Nicolao, *Pizza time! Il lavoro c'è e nessuno lo vuole… o no?*, ROARS, 9 febbraio 2015, http://tinyurl.com/zp8ervx.

rapidamente, prima che la situazione dell'università, già gravissima, diventi disperata.

Il futuro dell'università, infatti, essendo strettamente legato al futuro del nostro paese, riguarda tutti.

Conclusioni

I cambiamenti di questi ultimi quarant'anni non solo hanno spinto l'università a concentrarsi sugli aspetti economici della sua missione, ma hanno anche cercato di modificare la natura stessa dell'istituzione, spingendola ad abbandonare il suo ethos di collaborazione e di amore disinteressato per la conoscenza.

Il risultato è un'università che, pur mantenendo il suo impianto storico, ha sostanzialmente perso di vista aspetti importanti della sua missione, in particolare quelli riguardanti gli studenti in quanto persone, il sapere nella sua accezione più vasta e il suo ruolo nella società democratica. Ciò l'ha impoverita.

Se l'università vuole diventare parte della soluzione – e non rimanere parte del problema – deve innanzitutto rivalutare il suo ruolo nella società e poi riappropriarsi della sua missione in tutta la sua multidimensionalità e ampiezza. Ma per riuscire nell'intento deve innanzitutto rivolgersi alla società, a partire dagli studenti, per spiegare che idea ha di se stessa e per chiedere sostegno alla sua missione. Argomentando in particolare il fatto che un'università che riscoprisse – adattandole al ventunesimo secolo – le sue radici sarebbe non solo un'università più utile alle persone, alla cultura e alla democrazia, ma anche un'università in grado di sostenere lo sviluppo economico in maniera più efficace e duratura di quanto non stia facendo adesso, con l'ossessione attuale sull'utilità di breve termine.

Ma qual è la nostra idea di università? La vedremo nei prossimi due capitoli: il primo dedicato alle tre missioni dell'università, ovvero quelle per lo studente, per il sapere e per la

società democratica, il secondo dedicato alle persone che ogni giorno vivono concretamente le tre missioni nelle aule, nei laboratori e nei corridoi dell'università.

Riguardo allo specifico caso dell'Italia, *se messa nelle condizioni di farlo*, l'università italiana ha le risorse intellettuali ed etiche per aiutare la società ad affrontare le sei sfide?

Secondo noi sì. Il buon livello della ricerca e della didattica, infatti, la lunga tradizione, la diffusione su tutto il territorio, i buoni contatti internazionali e un sistema produttivo che, nonostante la spaventosa crisi di questi ultimi anni e benché sia a basso contenuto di conoscenza, è ancora il secondo d'Europa e tra i primi al mondo, ci fanno propendere per l'ottimismo. L'università italiana potrebbe far leva su quanto di meglio possiede e, senza perdere la sua anima – anzi, rafforzandola – potrebbe riorientarsi per affrontare le sei sfide.

Ciò naturalmente potrebbe essere fatto con diversi livelli di intensità. Un forte riorientamento verso le sei sfide richiederebbe interventi sull'impianto normativo dell'università, soprattutto per permettere una maggiore interdisciplinarietà dei corsi di laurea. Ci sarebbe poi un notevole spazio di intervento se gli incentivi provenienti dal Ministero fossero adeguatamente modificati in modo da garantire risorse adeguate, particolarmente al Sud, fortemente penalizzato in questi ultimi anni; in un contesto di ristrettezze come quello attuale, infatti, non sarebbe giusto chiedere a un ateneo di orientarsi alle sei sfide se ciò implicasse un'ulteriore perdita di risorse. Infine, alcune università maggiormente dotate di risorse potrebbero iniziare ad agire autonomamente fin da subito.

Dobbiamo far sì che un gran numero di studenti, professori e semplici cittadini si convinca dell'importanza di questa nuova impostazione e la chieda a gran voce rivolgendosi ai media, ai partiti politici, ai sindacati e alle stesse università.

Ma prima cerchiamo di delineare meglio la nostra idea di università, una proposta che avanziamo per contribuire alla ormai urgente riflessione sul futuro dell'università italiana.

Capitolo 3

Un'idea di università

Introduzione

L'università è una istituzione autonoma che produce e trasmette criticamente la cultura mediante la ricerca e l'insegnamento. Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nel suo sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico.

Magna Charta delle Università Europee (Bologna, 1988)

Come dovrebbe essere l'università per aiutare la società ad affrontare le sei sfide, nonché le altre sfide che emergeranno nei prossimi anni?

L'università è – per definizione – un luogo fisico che ospita persone che hanno deciso di dedicare la propria vita (i professori) o alcuni anni della loro vita (gli studenti) alla conoscenza. Facendo nostre le parole del pensatore inglese Michael Oakeshott: «L'università è un corpo ("corporate body") di studiosi, ciascuno devoto a una particolare branca del sapere: ciò che è caratteristico è la ricerca del sapere come impresa cooperativa. I membri di questo corpo non sono sparsi per il mondo, soggetti solo a incontri occasionali (o a nessun incontro); essi vivono in prossimità reciproca permanente. E di conseguenza trascureremmo parte del carattere di un'università se omettessimo di pensarla come un luogo fisico. Un'università, inoltre, è

una casa del sapere, un posto dove una tradizione di dedizione al sapere è preservata ed estesa, e dove l'apparato necessario per la ricerca del sapere è operativo»[1].

Se questa definizione di università è con ogni probabilità condivisibile da chiunque, le cose cambiano nel momento in cui ci chiediamo quale debba essere la modalità di relazione tra gli studiosi dell'università: competitiva come in una gara? Organizzata per produrre sapere e formare studenti come una fabbrica? Anche in questo caso seguiremo Oakeshott, accogliendo la sua idea di università come *conversazione*: «La ricerca del sapere non è una gara nella quale i competitori lottano per il posto migliore, non è neanche un litigio o un simposio; è una conversazione. E la virtù particolare di un'università (come posto dai molti studi) è di esibirlo nel suo carattere, ogni studio come una voce il cui tono non è né tirannico né lamentoso, ma umile e affabile. Una conversazione non ha bisogno di un moderatore, non ha una traiettoria predeterminata, non si chiede a che cosa serva e non ne giudichiamo la sua eccellenza da come si conclude; non ha alcuna conclusione, ma rimane sempre a disposizione per un altro giorno. La sua integrazione non è imposta dall'alto, ma nasce dalla qualità delle voci che parlano, e il suo valore consiste nelle tracce che lascia nelle menti di coloro che partecipano».

Professori e studenti, dunque, sono studiosi accumunati dalla scelta di passare del tempo in stretta prossimità reciproca con l'intento di partecipare, con ruoli diversi, a una conversazione – o potremmo anche dire, citando Hannah Arendt, per *pensare insieme*[2]. I professori sono più avanti degli studenti lungo la strada della conoscenza e quindi indicano la via. I secondi si uniscono alla conversazione e seguono i passi dei primi. Alcuni di loro nel tempo li raggiungeranno e li supe-

1 Michael Oakeshott, *The Idea of a University*, in *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001 (già pubblicato da Yale University Press, 1989).

2 Jon Dixon, *Universities as Civic Spaces: Learning to Think Together*, in Ronald Barrett e Michael Peters, *The Global University: Volume 2 Going Global*, Peter Lang, New York 2015.

reranno, prendendo infine il loro posto; tutti gli altri, invece, lasceranno l'università ed entreranno nel mondo[3].

In questo capitolo esploreremo – avendo in mente le sei sfide – come dovrebbe essere l'università e per farlo ci concentreremo su tre obiettivi.

Prima di tutto l'*università per la persona*: che cosa dovrebbe fare l'università per gli studenti? Quali obiettivi, raggiunti in quale modo? È dagli studenti, infatti, che nasce l'università e continuano a essere gli studenti il senso della sua esistenza. Ma il ruolo dell'università verso gli studenti è molto cambiato in questi ultimi anni: in particolare ci si è concentrati sul formare studenti in quanto futuri lavoratori. È ora che l'università torni a *educare* persone – che poi saranno anche lavoratori in grado di rimanere produttivi e intelligenti a lungo – e non a *formare* lavoratori con competenze che rischiano di essere di corto respiro. Aiutare gli studenti a essere persone realizzate, cittadini consapevoli e lavoratori intelligenti. Questo è uno dei principali contributi che l'università deve dare per aiutare la società ad affrontare le sei sfide.

In secondo luogo, l'*università per il sapere*. L'università è quello che è oggi perché da quasi mille anni continua a preservare, tramandare, commentare ed estendere un corpo comune di conoscenza. Ogni università lo fa a modo suo, con i suoi punti di forza e le sue debolezze, i suoi alti e i suoi bassi, ma in ogni caso contribuisce all'impresa collettiva dell'università come entità diffusa in tutto il pianeta.

Anche in questo caso, però, in questi ultimi anni alcuni aspetti del rapporto dell'università con la conoscenza sono stati privilegiati – in particolare la produzione di conoscenza ritenuta *utile* – a danno delle altre attività, come preservare, tramandare, commentare e produrre conoscenza in direzioni non considerate immediatamente utili. Le sei sfide impongono invece all'università di tornare ad avere uno sguardo lungo,

---

[3] È una descrizione volutamente semplificata, la realtà è naturalmente più complicata di così; si veda per esempio il caso degli studenti lavoratori.

uno sguardo che pensa in termini di generazioni e di secoli, per non interrompere la trasmissione del sapere che abbiamo ricevuto dalle generazioni precedenti, ma anche per favorire la coltivazione di settori della conoscenza che in questo momento sono ritenuti economicamente poco "utili", ma che sono invece civilmente e culturalmente tali. Non solo: preservare una sorta di ecodiversità della conoscenza è anche un modo per rendere la società più resiliente: non sappiamo, infatti, di quale conoscenza avremo bisogno in futuro. In passato si è visto che conoscenza considerata "inutile" si è dimostrata spesso inaspettatamente utile, e non abbiamo motivo di dubitare che questo possa capitare di nuovo in futuro. Ma se questa generazione desertificherà, come purtroppo sta facendo, interi settori del sapere i nostri figli perderanno un patrimonio di conoscenze potenzialmente inestimabile.

In terzo e ultimo luogo, l'*università per la società democratica*. Come abbiamo visto, l'università in questi anni è stata schiacciata sugli aspetti economici della sua missione. Ma è ora che l'università ricordi a se stessa, ai suoi studenti e a tutta la cittadinanza di essere una istituzione che in *democrazia* ha rango quasi costituzionale. È uno di quegli organi intermedi che possono dare un contributo importante a rafforzare la democrazia. Senza ovviamente mai entrare in politica – intesa come competizione tra forze politiche – l'università ha un enorme potenziale democratico; un potenziale che in altri paesi è chiaro, ma che in Italia attende di venire discusso, capito e, soprattutto, praticato. Non solo le sei sfide includono quella democratica, ma più in generale è legittimo aspettarsi che le sei sfide metteranno sotto enorme pressione la democrazia: l'università ha il dovere morale di interrogarsi sui suoi doveri nei confronti della democrazia e di agire di conseguenza.

Nel prossimo capitolo riprenderemo molti dei temi di questo capitolo, ma dal punto di vista delle persone dell'università. Per limiti di spazio, ci concentreremo solo su studenti, professori e su quella che chiameremo la *comunità accademica estesa*. Così facendo ritroveremo i tre obiettivi – l'università

per la persona, per il sapere e per la società democratica – ma incarnati nelle persone che l'università la fanno vivere tutti i giorni – le persone impegnate nella conversazione così eloquentemente evocata da Michael Oakeshott.

L'università per lo studente

Se vogliamo migliorare l'istruzione, dobbiamo prima di tutto avere una visione di cosa sia una buona istruzione [...] Chiunque abbia a che fare con l'istruzione dei ragazzi deve chiedersi perché noi educhiamo. In che cosa consiste una persona ben istruita? Quali conoscenze deve aver conseguito? Cosa ci aspettiamo quando mandiamo i nostri figli a scuola? Cosa vogliamo che loro imparino e conquistino durante la loro permanenza a scuola fino al diploma? Certamente noi vogliamo che imparino a leggere, a scrivere e a far di conto. Queste sono le abilità di base su cui poggiano tutti gli altri apprendimenti. Ma non è tutto.

- *Noi vogliamo prepararli ad una vita sensata.*
- *Noi vogliamo che siano in grado di pensare con la propria testa quando sono nel mondo da soli.*
- *Noi vogliamo che abbiano una bella personalità e che sappiano prendere decisioni sulla loro vita, il loro lavoro, la loro salute.*
- *Noi vogliamo che affrontino le gioie e le difficoltà della vita con coraggio e con humour.*
- *Noi speriamo che essi siano gentili e compassionevoli nei loro comportamenti con gli altri.*
- *Noi vogliamo che abbiano il senso della giustizia e della bellezza.*
- *Noi vogliamo che capiscano la loro nazione e il mondo e le sfide che abbiamo di fronte.*
- *Noi vogliamo che siano cittadini attivi e responsabili, preparati a formulare proposte con attenzione, ad ascoltare differenti punti di vista e a prendere decisioni razionalmente.*

- *Noi vogliamo che loro imparino scienze e matematica per capire i problemi della vita moderna e partecipare alla ricerca delle soluzioni.*
- *Noi vogliamo che essi apprezzino il patrimonio artistico e culturale della nostra e delle altre società.*

Diane Ravitch, *The Death and the Life of the Great American School System*

Che cosa offre l'università ai potenziali studenti? Prendiamo in considerazione il caso del ragazzo o della ragazza che, terminata la scuola superiore, abbia la possibilità di iscriversi all'università: perché dovrebbe farlo? Per quale motivo dovrebbe dedicare almeno tre anni della sua vita a studiare invece di andare direttamente a lavorare?

Ignoriamo per un momento la grave recessione economica che vive l'Italia dal 2008 e il relativo, spaventoso tasso di disoccupazione giovanile, e proviamo a immaginare di essere non solo in regime di piena occupazione, ma anche di occupazione vera, cioè in grado di permettere alla nostra ipotetica diciannovenne di poter condurre, grazie al salario, una vita indipendente e dignitosa: perché studiare invece di iniziare a lavorare?

In questo momento in Italia i media, i politici e – fatto sorprendente – le stesse università articolano praticamente sempre la stessa risposta: perché conviene. Articoli sui giornali, discorsi dei politici, pubblicità degli atenei convergono su un messaggio che, ridotto all'essenza, potrebbe essere il seguente: "Sacrificati a studiare, rinuncia ai guadagni che ti darebbe il lavoro e anzi spendi in tasse universitarie, libri e tutto ciò che è richiesto dagli studi, perché poi – nel corso del resto della tua vita – ti rifarai con gli interessi".

Insomma, alla ipotetica diciannovenne diremmo di studiare, invece di iniziare subito a lavorare, perché grazie alla laurea potrà poi trovare lavori pagati meglio di quelli disponibili a chi è semplicemente diplomato.

I dati – come quelli che vengono raccolti ogni anno dal

consorzio interuniversitario AlmaLaurea – dimostrano che non è affatto una risposta infondata. Non lo è nemmeno in Italia, dove i benefici economici della laurea sono meno pronunciati che in altri paesi: anche in Italia, infatti, i laureati guadagnano di più e hanno minore probabilità di essere disoccupati rispetto ai diplomati[4].

Tuttavia, invitare a studiare *unicamente* perché conviene dal punto di vista economico, sottolineare in quasi tutte le occasioni quella motivazione, significa ridurre il contributo potenziale dell'università alle persone a un solo aspetto: aiutarle a trovare lavori meglio pagati.

Nemmeno il più idealista dei pensatori avrebbe nulla in contrario al fatto che l'università educhi persone che, oltre al resto, siano in media lavoratori più produttivi di coloro che non l'hanno frequentata.

Il passaggio decisivo, però – che viene troppo raramente problematizzato anche dalle stesse università – è quello di ridurre l'università *unicamente* all'aspetto economico.

È un restringimento dello sguardo – e delle ambizioni – fortemente negativo da diversi punti di vista.

Partiamo dal punto di vista del singolo: se la nostra ipotetica diciannovenne, infatti, decide di iscriversi all'università e di studiare unicamente perché lo vede come un *investimento*, il suo rapporto con lo studio – e con l'istituzione università – tenderà a essere strettamente *utilitaristico*.

Le conseguenze di ciò sono rilevanti.

Seguendo un approccio utilitaristico, infatti, lo studente sceglierà sia il corso di laurea, sia – perché no? – i singoli esami solo se – a suo avviso – massimizzeranno il ritorno economico nella sua vita lavorativa futura (ammesso sia possibile fare un simile calcolo con un minimo di affidabilità) e non per affinità culturale, utilità sociale o passione intellettuale. Valutare *anche* l'aspetto economico è normale. Tuttavia, che

---

4 Davide Mancino, *Ma la laurea conviene ancora? E a chi? Ecco perché conviene studiare*, in "La Stampa", 3 maggio 2016, http://tinyurl.com/hb7mc6z.

l'*unica* motivazione alla base delle scelte degli studenti sia l'utilità economica degli studi rischia invece non solo di produrre molti infelici, ma anche di inaridire grandemente la società, economia inclusa, perché viene eliminata alla radice la possibilità delle scoperte inattese, della serendipità[5], dei collegamenti inediti che invece si potrebbero manifestare se si seguissero anche altre motivazioni oltre al rendimento economico.

Sempre dal punto di vista del singolo, ma soprattutto da quello della società, inoltre, la motivazione utilitaristica trasforma lo studio in un *bene privato*. Sembra un passaggio innocuo, ma non lo è. Se studiare, infatti, si riduce a essere solo un beneficio privato allora diventa razionale chiedere al beneficiario di sostenere i relativi costi pagando tasse universitarie elevate, eventualmente indebitandosi se la famiglia non ha mezzi sufficienti. Tanto poi sia tasse sia eventuali interessi sul debito verranno più che ripagati (almeno così si spera) dai lavori che attenderanno il laureato[6]. Ma le conseguenze non si fermano qui: se le tasse universitarie diventano onerose (e in Italia, come abbiamo visto, sono ormai tra le più alte d'Europa), il nostro studente, già orientato in senso utilitarista, inizierà per forza di cose a sentirsi sempre più un *cliente* che acquista un servizio più che un giovane assetato di conoscenza. Ma l'università non è una semplice erogatrice di "servizi", non più di quanto la Chiesa sia erogatrice di "servizi religiosi". Il che non vuol dire che università e chiese non possano essere organizzate secondo principi di efficienza; anzi, è opportuno che sia così, e spesso lo sono. Ma è la stessa natura di quelle istituzioni a essere incompatibile con l'instaurarsi di nudi rap-

---

5 Secondo la Treccani: «La capacità o fortuna di fare per caso inattese e felici scoperte, spec. in campo scientifico, mentre si sta cercando altro». Si veda Pagan Kennedy, *How to Cultivate the Art of Serendipity*, in "The New York Times", 2 gennaio 2016, http://tinyurl.com/jbctopd.

6 Abbiamo già osservato come il debito studentesco stia provocando negli Stati Uniti pesanti conseguenze sociali, politiche ed economiche; in proposito il premio Nobel per l'Economia Joseph Stiglitz parla di fine del sogno americano, si veda *Student Debt and the Crushing of the American Dream*, in "The New York Times", 12 maggio 2013, http://tinyurl.com/cz2wwgf.

porti cliente-fornitore di servizio. All'università come in chiesa si instaurano dei rapporti, certo, ma non improntati a soddisfare i desideri del cliente, come invece deve tendenzialmente fare, per esempio, un supermercato. L'università, inoltre, è basata sulla collaborazione: collaborazione tra professori, ma anche tra studenti e professori e tra studenti e altri studenti. Collaborazione resa necessaria dal fatto che il fine ultimo dell'università, il motivo per cui in un determinato spazio fisico si riuniscono numerose persone, è la ricerca della conoscenza. L'approccio utilitaristico – a tutti i livelli, anche a quello dei professori, dei dipartimenti o delle singole università – spezza l'ethos collaborativo e lo sostituisce con quello competitivo.

Se poi si passa dal generico ritorno economico a un'università, come alcuni sembrano volere, esplicitamente, direttamente e unicamente dedicata alla formazione di lavoratori, allora si solleva tutta una serie di problemi. Innanzitutto, un problema di politica pubblica: se l'unico obiettivo dell'università fosse davvero solo quello della formazione lavorativa, infatti, non si capisce perché l'onere di tale formazione non dovrebbe ricadere, invece che sul bilancio dello Stato, su datori di lavoro, ordini professionali, associazioni di categoria ecc. In tal modo chi beneficerebbe dell'unico prodotto dell'istruzione superiore, ovvero persone formate al lavoro, sarebbe pienamente responsabilizzato in merito ai costi e ai contenuti di tale istruzione. Lo Stato poi potrebbe, nel contesto delle politiche nazionali ed europee in tema di formazione, sovvenzionare in parte tali attività, ma senza assumersene più direttamente la responsabilità. Si noti che ci sono precedenti storici in questa direzione: senza risalire alle corporazioni medioevali, fino alla seconda metà dell'Ottocento negli Stati Uniti la formazione di medici, avvocati e ingegneri era prevalentemente curata dagli ordini professionali e non dalle università, che se ne fecero pienamente carico solo in un secondo momento[7]. Per non

7 John R. Thelin, *A History of American Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2004.

parlare della prassi, diffusa in molte grandi aziende per tutto lo scorso secolo e in parte ancora adesso, di dare poco peso all'esperienza universitaria per darne invece alla formazione dei propri dipendenti tramite percorsi interni. È solo in questi ultimi trent'anni che si è progressivamente diffusa l'idea che il sistema universitario – benché sostenuto dalla generalità dei cittadini – debba essere al servizio, esclusivo o quasi, della formazione lavorativa.

C'è poi un problema di plausibilità dell'obiettivo: anche volendo, può davvero l'università semplicemente formare lavoratori? L'esperienza, infatti, dimostra da una parte che le richieste delle imprese sono mutevoli tanto quanto il loro mercato di riferimento, una mutevolezza spesso incompatibile con i tempi dell'università che non può cambiare corsi di studio in continuazione (né, anche potendo, sarebbe saggio e utile che lo facesse). Dall'altra parte, spesso i datori di lavoro semplicemente non sanno di che cosa hanno bisogno nel medio-lungo termine, essendo troppo legati alle esigenze del breve termine, soprattutto se si tratta di piccole e medie imprese. In realtà la riflessione di medio-lungo termine sulle evoluzioni di una disciplina è precisamente quello che le aziende – almeno quelle un minimo lungimiranti – si aspettano che sia l'università a fare, educando i giovani di conseguenza.

Infine, sostenere che il fine principale dell'università sia preparare al lavoro ha l'effetto di limitare enormemente la riflessione sul ruolo dell'università. Ciascuno di noi, infatti, è *anche* un lavoratore, ma nessuno è *solo* un lavoratore. Perché mai l'università non dovrebbe avere nulla da offrire alle persone in quanto esseri umani? O in quanto cittadini di una città, di una nazione, del mondo?

Che i datori di lavoro meno lungimiranti sostengano la posizione dell'università come mera formatrice di lavoratori è comprensibile: a loro modo di vedere, infatti, in questo modo la collettività sostiene costi che altrimenti dovrebbero sostenere loro. Che lo sostengano anche coloro che, per motivi ideologici, vedono con sospetto le spese pubbliche o i beni pubblici

(o tutti e due), anche. E lo stesso si può dire a proposito di coloro che pensano che le università beneficerebbero della presenza di studenti-clienti che, facendo shopping in un "mercato universitario", le spronerebbero a competere tra loro.

Quello che lascia perplessi è che siano le stesse università ad adottare una simile posizione: perché tante università presentano se stesse in una veste che limita così drasticamente il loro potenziale? Si tende a pensare che sia una mossa dettata dal desiderio di adottare le idee economicistiche del momento e forse anche un po' dalla disperazione: di fronte a una percentuale, come abbiamo visto, di studenti universitari (e di laureati) che è la più bassa dell'intera area OCSE, infatti, con il finanziamento pubblico in forte diminuzione da anni, con un sostegno allo studio tra i più bassi in Europa e tasse universitarie tra le più alte, le università italiane agitano il drappo dell'utilità privata per incoraggiare gli studenti, nonostante tutto, a iscriversi. Con l'obiettivo ulteriore, da parte dell'università, di voler segnalare al mondo – soprattutto ai media e ai politici – quanto sia economicamente utile un'università formatrice di lavoratori.

Questo volare basso delle università nel lungo periodo è certamente dannoso, non solo per le stesse università ma anche per le aziende e per la società nel suo complesso. Come vedremo, infatti, non sono poche le voci, anche in ambito imprenditoriale, che sostengono che un focus troppo spinto sulla formazione lavorativa produce lavoratori *meno* flessibili e produttivi. Molto più interessante educare le persone a imparare, in modo che siano adattabili per tutta la durata della loro vita[8]. A maggior ragione, dunque, l'università deve tornare a essere molto più ambiziosa nel pensare al suo ruolo nei confronti degli studenti. Per farlo deve riscoprire le proprie radici e offrire un'ideale di educazione come *bene pubblico*,

---

8 Citando il futurologo Alvin Toffler (1928-2016): «L'illetterato del ventunesimo secolo non sarà chi non saprà leggere e scrivere, ma chi non saprà imparare, disimparare e rimparare».

un'educazione che punti a educare non solo lavoratori, ma anche e soprattutto persone e cittadini – tre aspetti che si compenetrano e si arricchiscono a vicenda molto più di quanto comunemente si pensi.

Un'educazione che in parte è un bene privato del singolo studente, ma che è soprattutto un bene pubblico, ovvero un'attività di cui beneficia la collettività nel suo insieme[9]. Un'educazione che aiuti gli studenti a vivere una vita di pari in relazione con altri pari:

> L'educazione… sebbene sia anche molto altro, è almeno in parte il processo che ci permette di trascendere le barriere delle nostre isolate personalità per diventare partner in un universo di interessi che condividiamo con gli altri esseri umani nostri fratelli, sia vivi, sia morti. Nessuno può davvero essere a casa nel mondo se non ha – con qualche frequentazione della letteratura e dell'arte, della storia della società e delle rivelazioni della scienza – visto abbastanza dei trionfi e delle tragedie dell'umanità per rendersi conto sia dei vertici a cui la natura umana può ascendere, sia degli abissi in cui può sprofondare.[10]

Solo così l'università adempirà pienamente alla sua missione, giustificando il sostegno della collettività.

Per la persona

Che cosa può fare l'università per lo studente in quanto *persona*? Abbiamo già detto che in questo momento storico l'enfasi è sulla formazione di futuri lavoratori e vedremo nella prossima sezione l'aspetto civico, ovvero lo studente come cittadino. Ma pur consapevoli che il lavoratore, il cittadino e la persona sono strettamente compenetrati e che è quindi difficile

[9] Walter W. McMahon, *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2009.

[10] R.H. Tawney, *The Radical Tradition. Twelve Essays on Politics, Education and Literature*, Penguin Books, Harmondsworth 1966.

tracciare confini precisi tra i diversi aspetti, che cosa possiamo dire su quello che può fare l'università per l'*essere umano in quanto tale*? Per la maggior parte della storia dell'educazione occidentale questo aspetto – quello più strettamente legato al concetto di *educazione* – è stato il centro degli sforzi della società nei confronti di bambini e giovani. A questo riguardo si possono avere obiettivi diversi a seconda della specifica filosofia educativa, che a sua volta dipende dalla società, dal periodo storico e dalle convinzioni politiche e religiose.

Noi, concentrandoci sullo scenario di un'università pubblica in una democrazia laica, proponiamo di porre l'enfasi su due obiettivi: *favorire lo sviluppo della personalità dello studente* e *aiutarlo a definire una propria visione del mondo*. Detto in altri termini, ci poniamo l'obiettivo di *aiutare a vivere*, riprendendo le parole di Edgar Morin[11]. Un'università che usi i numerosi strumenti a sua disposizione per aiutare lo studente, da una parte, a capire se stesso, a sviluppare la propria identità in un momento cruciale della vita, e, dall'altra, a capire il mondo in cui poi andrà a operare in qualità di essere umano, di cittadino e di lavoratore.

Perché è desiderabile che l'università si ponga questi due obiettivi relativi allo studente in quanto essere umano?

Prendiamo innanzitutto in considerazione due frequenti obiezioni.

Da una parte c'è chi ritiene che l'università non debba occuparsi di sviluppo della personalità e di visione del mondo perché sono temi che hanno necessariamente a che fare con i valori, e non con forme "oggettive" di conoscenza – le uniche di cui dovrebbe occuparsi l'università – e di conseguenza è bene che siano altre istituzioni, come la famiglia o le chiese, a occuparsi di questo tipo di educazione. A queste obiezioni si risponde innanzitutto rimarcando che qualsiasi scelta relativa

---

[11] Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015 (ed. or. *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, 2014).

all'educazione è implicitamente o esplicitamente politica. In ogni caso, nella nostra visione l'università non dovrebbe mai promuovere un determinato sviluppo della personalità o una certa visione del mondo a scapito delle altre: dovrebbe, invece, fornire gli strumenti, le relazioni umane, i luoghi, i tempi, le condizioni affinché lo studente, in piena libertà, possa trovare la sua strada, qualunque essa sia.

Questi obiettivi sono legati al cuore stesso della missione universitaria, ovvero la dedizione alla conoscenza: conoscere, infatti, necessita sia di consapevolezza di sé sia di consapevolezza del mondo. Senza queste due componenti, infatti, ciò che si apprende è mera informazione e non contribuisce allo sviluppo della persona. Coltivando questi due obiettivi, dunque, l'università è nel pieno della sua missione.

Una seconda obiezione si basa sull'osservazione che lo studente tipico arriverebbe all'università avendo già sviluppato personalità e visione del mondo. È certamente vero che alcuni studenti, soprattutto se provenienti da famiglie culturalmente privilegiate o da ottimi studi liceali, arrivino all'università con una buona impostazione.

Tuttavia, dopo l'avvento dell'università di massa, con la relativa liberalizzazione degli accessi e il forte aumento del numero degli studenti, gli studenti in quelle condizioni sono un'esigua minoranza. Non solo: in questi ultimi anni le ricerche sullo sviluppo cerebrale dei giovani hanno messo in evidenza che, contrariamente a quanto si pensava in precedenza, il cervello continua a evolvere almeno fino ai venticinque-ventisei anni[12]. In particolare, la ricerca ha sottolineato quanto già intuivamo, ma senza avere certezze scientifiche, ovvero come proprio gli anni tipici degli studi universitari siano caratterizzati da curiosità, desiderio di esperienze e di conoscenze nuo-

[12] Ker Than, *Brains of Young Adults Not Fully Mature*, LiveScience, 6 febbraio 2006, http://tinyurl.com/zdq6vzj. Risultati confermati anche da studi più specialistici, come per esempio quelli relativi all'età in cui si consolidano le preferenze politiche, si veda Amanda Cox, *How Birth Year Influences Political Views*, in "The New York Times", 7 luglio 2014, http://tinyurl.com/oxd2ana.

ve e da un progressivo strutturarsi della personalità. È quindi fondato concludere che anche quella minoranza di studenti che inizia l'università con una buona conoscenza di sé e del mondo è lungi dall'aver concluso il proprio percorso di sviluppo.

Affrontate le due principali obiezioni, perché allora l'università dovrebbe dare agli studenti gli strumenti per conoscere se stessi e il mondo?

In breve: per aiutare i singoli a vivere una vita piena e consapevole. Per usare le parole di Antonio Gramsci:

> La cultura è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri.[13]

Conoscere se stessi è da sempre uno degli obiettivi principali della filosofia, ma entra nel cuore della missione dell'università con il grande riformatore tedesco Wilhelm von Humboldt. Dopo la sconfitta di Jena lo Stato prussiano affida a Humboldt il compito di progettare la nuova università di Berlino. Nel 1809-1810 con un memorandum di poche pagine[14], Humboldt delinea un modello di università fondata sull'unità tra insegnamento e ricerca, sull'autogoverno dell'università, sulla libertà accademica, su studenti pienamente consapevoli del carattere problematico della conoscenza (quasi già ricercatori essi stessi) e – questo è l'aspetto che maggiormente ci interessa in questa sede – sull'università come luogo di elezione per la formazione dell'identità della persona (*Bildung*).

---

13 Antonio Gramsci (firmato ALFA GAMMA), *Socialismo e cultura*, in "Il Grido del Popolo", 29 gennaio 1916.

14 Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äussere Organization der höheren Wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Unvollendete Denkschrift*, in Claudio Bonvecchio (a cura di), *Il mito dell'università*, Mimesis, Milano 2012 (originariamente Zanichelli, 1980).

Un'università che offre allo studente qualche anno di silenzio, tempo lento, isolamento dalle contingenze dell'attualità per potersi concentrare sulla libera costruzione della propria personalità, «fino al punto in cui» – per usare le parole di Humboldt – «egli è fisicamente, moralmente e intellettualmente pronto per la libertà e per il diritto di agire autonomamente». Humboldt naturalmente non parte da zero: dietro di lui ci sono già esperienze universitarie orientate nel senso da lui auspicato, in particolare l'università di Gottinga, e le riflessioni filosofiche non solo di Kant[15], ma anche di Hegel[16]. In ogni caso, Humboldt riesce a delineare un modello così convincente da indurre il governo prussiano a fondare nel giro di pochi mesi (ottobre 1810) l'università di Berlino.

Dalle sue radici berlinesi, il modello di università di Humboldt, con relativa idea di *Bildung*, si propaga in tutta Europa fino a influenzare, nella seconda metà dell'Ottocento, anche le università del Nord America.

Un secondo filone relativo alla conoscenza di sé durante l'esperienza universitaria è proprio quello che si riscontra negli Stati Uniti d'America, dove la tradizione di un'educazione liberale, cioè di un'educazione degna di un uomo libero, è già viva nel Settecento, grazie soprattutto all'Illuminismo scozzese. Una tradizione che arriva oltre l'Atlantico seguendo un percorso abbastanza tortuoso che parte dall'Umanesimo italiano[17], valica le Alpi per diffondersi in molte parti d'Europa, influenza sia la riforma scozzese del 1496 sia la rivoluzione educativa inglese dell'epoca Tudor[18], per poi arrivare appunto

[15] In particolare *Il conflitto delle facoltà* di Immanuel Kant del 1798, disponibile in *Immanuel Kant: sette scritti politici liberi*, (a cura di) Maria Chiara Pievatolo, disponibile all'indirizzo http://tinyurl.com/zox5rrm e anche in volume a stampa edito da Firenze University Press.

[16] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La scuola: discorsi e relazioni. Norimberga, 1808-1816* (a cura di) Alberto Burgio e Livio Sichirollo, Editori Riuniti, Roma 1993; si veda per esempio il discorso a conclusione del primo anno scolastico da rettore del Ginnasio di Norimberga (1809).

[17] Eugenio Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Laterza, Roma-Bari 1964.

[18] Lawrence Stone, *The Educational Revolution in England 1560-1640*, in “Past and Present”, 28, 1964, pp. 41-80.

alle università dell'Illuminismo scozzese, la cui grande influenza aiuterà a radicare l'ideale dell'educazione liberale nel sistema universitario degli Stati Uniti d'America[19] in un momento cruciale della nascente repubblica. Ancora oggi negli Stati Uniti, nel solco tracciato per primo da Thomas Jefferson, è forte la convinzione che il college debba preferibilmente fornire una *liberal education*, convinzione difesa tanto da conservatori quanto da progressisti[20]. È vero che negli Stati Uniti ormai da molti anni si discute della crisi della *liberal arts education* e più in generale delle *humanities*, a vantaggio di studi più specificamente pensati per il mondo del lavoro, ma è altrettanto vero che il modello del *liberal arts college* nordamericano ha iniziato a influenzare le università europee, come dimostrano numerose iniziative concentrate soprattutto in Olanda, Svezia, Regno Unito e Germania[21].

Influenzati da una tradizione improntata tanto a Humboldt quanto all'Illuminismo, ancora nel 1970 circa tre quarti degli studenti universitari nordamericani sostenevano di frequentare l'università soprattutto per sviluppare una propria visione del mondo e solo un terzo per diventare benestanti. In questi ultimi vent'anni le proporzioni si sono invertite, ma di recente alcuni sondaggi hanno indicato come forse qualcosa stia di nuovo cambiando[22].

Il secondo obiettivo, invece, è quello di aiutare lo studente

---

19 John R. Thelin *et al.*, *Higher Education in the United States. Historical Development*, http://tinyurl.com/7c8yyw9.

20 Si spazia da un conservatore come Fareed Zakaria (*In Defense of a Liberal Education*", W.W. Norton & Company, New York 2015) a un pensatore radicale come Noam Chomsky (nell'articolo di Samantha Schuyler, *Noam Chomsky on Higher Education*, 2013, http://tinyurl.com/gwk64qj).

21 Un elenco non esaustivo di università europee che negli ultimi anni hanno introdotto corsi di laurea in *liberal arts* su modello statunitense include i seguenti atenei: Leiden University College The Hague, University College Utrecht, University College Maastricht, Amsterdam University College, Gothenburg University, Uppsala University's Campus Gotland, The University of Winchester, University College London, King's College London, University of Warwick, Bard College Berlin, University College Freiburg.

22 Max Ehrenfreund, *A Majority of Millennials Now Reject Capitalism, Poll Shows*, in "The Washington Post", 26 aprile 2016, http://tinyurl.com/zgl7fnp.

a sviluppare una propria visione del mondo. Come abbiamo detto, infatti, solo pochi studenti – tipicamente provenienti da situazioni privilegiate – arrivano all'università con un bagaglio di competenze e attitudini che li mettono in grado di coltivare profittevolmente la conoscenza, e quindi è necessario che l'università intervenga per evitare che le diseguaglianze in ingresso si perpetuino anche in uscita.

Per *visione del mondo* intendiamo due aspetti distinti. Il primo aspetto è analitico, ovvero comprendere come funziona il mondo, almeno a grandi linee. Costruendo su quanto appreso nelle scuole secondarie superiori, l'università deve assicurarsi che lo studente abbia le nozioni per comprendere come funziona il mondo in cui andrà a esercitare la sua azione di cittadino e di lavoratore, a partire dagli aspetti economici di fondo[23]. Per raggiungere questo risultato sono necessarie nozioni sia tecnico-scientifiche sia umanistiche. Un effetto collaterale, ma non per questo meno importante, del fornire agli studenti una comprensione ampia di come funziona il mondo dovrebbe essere ridurre l'incidenza tra i laureati dell'effetto di Dunning-Kruger, ovvero la tendenza a non conoscere i limiti della propria ignoranza[24].

Il secondo aspetto della visione del mondo è quello relativo al *senso del possibile*. Non è sufficiente, infatti, che lo studente capisca il mondo in cui vive. Il passo seguente è far sì che lo studente abbia consapevolezza che altri mondi sono possibili. In un'epoca che ha fatto dell'idea di innovazione quasi un feticcio, è sorprendente quanto raramente si consenta di applicarla anche ai rapporti economici e politici. Per sviluppare il senso del possibile è però importante che venga coltivata *l'immaginazione*. Come ha scritto il grande critico letterario

[23] Ha-Joon Chang, *Economics Is Too Important To Leave To the Experts*, in "The Guardian", 30 aprile 2014, http://tinyurl.com/gouc64v; si veda anche la successiva intervista da parte del blog della London School of Economics reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/zvwz23j.

[24] Tim Harford, *Can Trivia Help Us To Be Less Ignorant of Our Own Ignorance?*, in "Financial Times Magazine", 31 agosto 2016.

canadese Northrop Frye: «Solo l'essere umano può paragonare ciò che fa con ciò che immagina che venga fatto. [...] L'immaginazione è il potere di costruire possibili modelli di esperienza umana»[25]. E l'immaginazione è una facoltà cruciale nei rapporti umani (inclusi quelli professionali), nell'attività lavorativa a tutti i livelli, in quella scientifica, fino ad arrivare alla vita associata e alla politica. Sia la conoscenza di sé, intesa anche come rafforzamento della propria intelligenza emotiva, sia l'immaginazione si nutrono di conoscenze umanistiche, in particolare di filosofia, letteratura e storia intese nella loro accezione più vasta, che andranno quindi tenute in conto nel delineare un modello di università per il ventunesimo secolo.

La visione del mondo, ovvero capire il mondo attuale e avere un'idea di come si vorrebbe che fosse, non è solo un modo per aiutare lo studente a essere una persona a tutto tondo, che vive con un senso del suo ruolo nel mondo, ma è anche un mezzo potente per permettere allo studente di esprimersi al meglio come cittadino e come lavoratore. Per quello che riguarda la cittadinanza è chiaro quanto sia importante avere una propria visione del mondo. Meno diffusa è la consapevolezza che la comprensione del mondo può rendere i lavoratori più produttivi, da almeno due punti di vista. Innanzitutto, avendo una visione d'insieme, sia del mondo sia dell'organizzazione per cui lavora, il lavoratore può dare un senso al suo lavoro, capire meglio a che cosa contribuiscano i suoi sforzi, e sentirsi così più motivato e quindi diventare più produttivo. In secondo luogo, la visione d'insieme e la conoscenza del mondo favoriscono creatività e innovazione, che si basano su una conoscenza dell'esistente e quindi sulla percezione di che cosa potrebbe essere e ancora non è.

Quali sono gli strumenti con cui l'università può aiutare lo studente a capire se stesso e il mondo, per arrivare alle sei sfide?

---

[25] Northrop Frye, *L'immaginazione coltivata*, Longanesi, Milano 1974 (ed. or. *The Educated Imagination*, 1964).

Il primo strumento è naturalmente quello didattico: le università dovrebbero dedicare una parte – minoritaria ma significativa – dei loro corsi alla conoscenza di sé e alla costruzione di una visione del mondo. Si può pensare a corsi esplicitamente orientati ad aiutare a vivere, come il corso *Reflecting on Your Life* ("Riflettendo sulla tua vita") offerto dalla Harvard University per iniziativa di un gruppo di professori e di presidi[26]. Oppure si può pensare di introdurre dei corsi complessivamente orientati ad allargare gli orizzonti dei corsi di laurea italiani. Questa parte del curriculum sarà ovviamente interdisciplinare e varierà da corso di laurea a corso di laurea. Nelle facoltà umanistiche, per esempio, oltre all'apporto di altre discipline umanistiche finora trascurate perché non funzionali allo specifico corso di laurea, saranno introdotti corsi sulla tecnologia e sulla scienza appositamente pensati per dotare gli studenti degli strumenti per capire il mondo in cui vivono. Nelle facoltà tecnico-scientifiche, invece, si introdurranno dei contenuti umanistici appositamente pensati per aiutare gli studenti a comprendere se stessi e quel mondo in cui si manifesteranno le conseguenze dei loro interventi, e dei contenuti in grado di creare un ponte tra le due culture, in particolare la storia e la filosofia della scienza, come raccomandato nella prima metà del Novecento da Federigo Enriques. Il MIT è un buon esempio di questo approccio: gli studenti *undergraduate*[27] del prestigioso politecnico di Boston dedicano circa due quinti del loro tempo a seguire un percorso umanistico orientato precisamente a sviluppare la conoscenza di sé e del mondo e immaginare un futuro diverso, a partire da possibili soluzioni ai grandi problemi che affronta il pianeta in questo

---

[26] Richard J. Light, *How to Live Wisely*, in "The New York Times", 31 luglio 2015, http://tinyurl.com/qxpjb97.

[27] La laurea americana, articolata su quattro anni di studi. Da notare che, contrariamente alla vulgata che circola in Italia, solo il 19% degli studenti riesce a completare gli studi nei quattro anni canonici, mentre la media è di circa sei anni; si veda Tamar Lewin, *Most College Students Don't Earn a Degree in 4 Years, Study Finds*, in "The New York Times", 1 dicembre 2014, http://tinyurl.com/pd4tbso.

momento storico, dal riscaldamento globale all'ineguaglianza tra nazioni e tra classi.

Nella stessa direzione va la proposta di Edgar Morin di destinare un decimo di tutti i posti da professore a cattedre interdisciplinari specificamente pensate per aiutare l'università e gli studenti ad affrontare le sfide dell'umanità. Gli obiettivi educativi di Morin (insegnare a vivere, pensiero complesso, cittadinanza del mondo) sono anche alla base dell'innovativo corso di laurea transdisciplinare Science et Humanités, offerto a partire dal 2012 dall'università di Aix-Marseille, la più grande di Francia[28].

Questo innesto di conoscenze umanistiche in ambito tecnico-scientifico e di conoscenze tecnico-scientifiche in ambito umanistico, tuttavia, è bene che venga effettuato evitando la soluzione più banale, ovvero l'introduzione di corsi standard di storia, filosofia o letteratura da una parte, e di corsi di base di analisi matematica e informatica dall'altra. La semplice introduzione di corsi di base prelevati da altri corsi di laurea sarebbe uno spreco di tempo e di risorse: occorre un genuino sforzo transdisciplinare, che privilegi la scelta di temi che incorporino la complessità, come per esempio l'ecologia, la geografia o la storia (intese in senso complesso).

Un secondo modo, oltre a quello direttamente didattico, in cui l'università può favorire lo sviluppo dello studente come persona è quello di offrire un luogo fisico in cui stabilire nuove relazioni umane – con altri studenti e con i professori – in un contesto che privilegia la concentrazione, i tempi lunghi, il dialogo, il silenzio[29]. Gli studi sulle conseguenze dell'università sulle persone mettono sistematicamente in evidenza l'enorme importanza dei rapporti personali durante l'esperienza universitaria, un fattore che in Italia necessita di maggiore attenzione.

---

28 *La Licence Science et Humanité: un cursus transdisciplinaire unique*, http://tinyurl.com/jxkj42r.

29 Si veda il video di 2'21", *A Message to Young People from Andrei Tarkovsky*, pubblicato su YouTube da Criterion Collection e reperibile all'indirizzo http://tinyurl.com/zab79kg.

Per il cittadino

Abbiamo visto che cosa potrebbe fare l'università per lo studente in quanto persona e abbiamo visto come l'aiuto a conoscere se stesso e a conoscere il mondo comporti inevitabilmente anche una dimensione sociale e non meramente individuale.

Ora facciamo un ulteriore passo in questa direzione e parliamo di che cosa potrebbe fare l'università per lo studente in quanto *cittadino*, dove con cittadino intendiamo sia l'appartenenza a una specifica entità politica, dal livello locale a quello nazionale, sia un senso di responsabilità verso il genere umano, un senso di fratellanza nei confronti di tutte le altre persone con cui condividiamo il destino di vivere insieme sul pianeta.

Riguardo all'aspetto politico in senso stretto, infatti, l'università futura che vogliamo delineare non è avulsa dal contesto sociopolitico, ma è immaginata all'interno di un contesto *democratico*, a sua volta inserito in un contesto globale. Quale tipo di democrazia? Presentando la sfida democratica abbiamo parlato di vari livelli di democrazia con ai due estremi forme di democrazia debole, ovvero democrazie ridotte ai meri aspetti formali, e forme di democrazia sostanziali, con cittadini che effettivamente «concorrono a determinare la politica nazionale» (Art. 49 della Costituzione).

Le democrazie deboli non hanno bisogno di cittadini dotati di particolari virtù. In generale si tratta di cittadini-consumatori che ogni qualche anno devono semplicemente scegliere quale partito-prodotto preferiscano tra quelli offerti sul "mercato della politica". Piace dire che le scelte vengano fatte razionalmente, ma in realtà si riconosce apertamente che anche in questo caso valgono i meccanismi di mercato per cui nei confronti degli elettori si utilizzeranno tutte le tecniche di seduzione affinate per vendere prodotti di altro tipo. In questo tipo di democrazie, certo, si possono educare i cittadini a essere consumatori attenti di prodotti politici, ma si tratta di un

consumo occasionale e in ogni caso gli incentivi a fare analisi particolarmente approfondite sono scarsi, dal momento che il compratore ha ben pochi mezzi per rivalersi nel caso in cui la merce comprata non risultasse conforme alla pubblicità (se non rifiutando di sceglierla di nuovo in futuro, ma solo dopo aver atteso alcuni anni).

Le democrazie sostanziali, invece, hanno bisogno di cittadini in servizio permanente, non di occasionali consumatori di politica. In altre parole, hanno bisogno di cittadini che, consci della loro responsabilità verso la collettività e verso le istituzioni democratiche, se ne prendano cura, ognuno a modo suo e ognuno secondo le proprie possibilità e inclinazioni. Secondo la Costituzione, l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro, dove il lavoro non è solo quello dei mestieri e delle professioni, ma anche il lavoro di ogni singolo cittadino a sostegno e sviluppo della stessa Repubblica[30]. Naturalmente c'è chi pensa che sia vano – anzi, folle – far dipendere una società dalle virtù dei singoli. Ma evidentemente non pensavano così i Costituenti, che al contrario ritenevano che fossero teorie vecchie e screditate pensare di poter ottenere – quasi per via alchemica – il bene collettivo a partire dai vizi privati[31].

I Costituenti italiani, invece, si collocavano nel filone dell'antica tradizione repubblicana (inclusa quella degli Stati Uniti d'America, già citata in precedenza) che basava la salute delle istituzioni sulla virtù dei cittadini, filone nel 1948 corroborato dalla tradizione socialista che aveva sempre visto nel miglioramento – soprattutto educativo e morale – dei singoli un fattore indispensabile di progresso. Come scriveva, infatti, il pensatore laburista inglese R.H. Tawney, la democrazia richiede convinzioni e il ruolo dell'educazione è quello «di aiu-

---

[30] Gustavo Zagrebelsky, *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino 2013.

[31] Un esempio illustre di questa linea di pensiero è Bernard Mandeville, *La favola delle api ovvero, vizi privati pubblici benefici*, Laterza, Roma-Bari 2002 (ed. or. *The Grumbling Hive, or Knaves Turn'd Honest*, 1714).

tare le persone a sviluppare le loro convinzioni»[32]. Tradizioni che in questi ultimi anni sono state anche corroborate da numerosi studi scientifici che hanno dimostrato quanto il ricorso a incentivi e punizioni (ovvero a motivazioni estrinseche) sia molto spesso inefficace o addirittura controproducente rispetto al ricorso all'etica della persona, e più in generale a motivazioni intrinseche come il piacere di fare un lavoro ben fatto o la soddisfazione di contribuire alla collettività[33].

Come si favorisce lo sviluppo di un cittadino?

Quella che nelle scuole normalmente viene chiamata *educazione civica* (una materia introdotta nel 1958 per volere di Aldo Moro), oltre a essere una disciplina sempre più trascurata, trasmette solamente una piccola parte, spesso la più nozionistica e arida, di quella che dovrebbe essere un'educazione alla cittadinanza. In altre parole, non basta certo conoscere il numero di parlamentari o il processo di approvazione delle leggi per essere un buon cittadino.

L'educazione civica dunque andrebbe ripensata nelle scuole superiori, ma è soprattutto l'università che – avendo a che fare con giovani adulti e non più con bambini[34] – si dovrebbe far carico di educare alla cittadinanza i propri studenti. In parte, come abbiamo detto, sarà un effetto collaterale dell'aiuto dato agli studenti a formarsi una propria visione del mondo. Ma occorre anche un intervento diretto, intervento che a livello universitario avrà due nuclei, uno *contenutistico*, l'altro di *natura metodologica*. Riguardo ai contenuti, deve essere data centralità alla Costituzione, arrivando a includere nei programmi educativi modi per sviluppare e sostenere quello

---

[32] Ross Terrill, *R.H. Tawney and His Times. Socialism as Fellowship*, Harvard University Press, Cambridge 1973.

[33] La letteratura in proposito è vasta, per un contributo recente si veda Samuel Bowles, *The Moral Economy. Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*, Yale University Press, New Haven 2016.

[34] Facendo nostra la posizione di Hannah Arendt, riteniamo che gli adulti non debbano caricare sulle spalle dei bambini il peso del mondo, si veda Anya Topolski, *Creating Citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education*, in "Ethical Perspectives", vol. 15 (2), giugno 2008.

che Jürgen Habermas ha chiamato *patriottismo costituzionale*: «Con la secolarizzazione del potere politico, la religione si trova liberata dalla sua funzione di legittimazione. La responsabilità dell'integrazione dei cittadini passa ormai dall'ambito sociale a quello politico, e questo concretamente significa: dalla religione alle norme fondamentali dello Stato costituzionale, che s'iscrivono in una cultura politica comune.

Queste norme costituzionali garantiscono l'insieme dello sfondo collettivo di un consenso e traggono la loro forza di convinzione dall'argomentazione incessantemente rinnovata del diritto della ragione e della teoria politica»[35]. Anche in Italia il filosofo Enrico Berti, chiedendosi come educare i giovani alla virtù, ovvero alla vita in comune, ha incoraggiato a educare i giovani ai valori espressi dalla Costituzione repubblicana[36]. L'università potrebbe fare molto per promuovere – per la prima volta nella storia – una vera educazione costituzionale tra i suoi studenti. In particolare, la Costituzione potrebbe essere utilizzata come filo conduttore di corsi interdisciplinari che unendo la storia all'economia, alla sociologia e al ruolo della tecnologia esplorino in modo nuovo il grande passaggio dall'Italia agricola dello Statuto albertino all'Italia repubblicana del miracolo economico. Ma sono possibili anche altre iniziative, da discutere insieme con i colleghi di tutte le discipline e gli studenti.

Riguardo al metodo, il cittadino da una parte deve essere in grado di poter contribuire direttamente al processo democratico, e questo presuppone specifiche competenze personali che si possono studiare e acquisire. Faccio riferimento in particolare alla capacità di argomentare la propria posizione, di presentarla in pubblico, di controbattere alle obiezioni, di applicare il principio di carità, di evitare fallacie logiche e di

---

[35] Jürgen Habermas, *Democrazie di facciata*, in "Il Sole 24 Ore", 22 maggio 2016, http://tinyurl.com/jjdjom7.

[36] Enrico Berti, *Alasdair MacIntyre: comunità e tradizione*, 2007, http://tinyurl.com/gv9xy4u.

contestarle se usate da altri[37]. Da questo punto di vista il ritorno di interesse per la retorica – intesa come arte del discorso (sia scritto sia orale[38]) – è promettente, ma deve diventare un fenomeno molto più vasto e radicato rispetto ai limitati esperimenti attuali[39].

Dall'altra parte, invece, a sostenere e integrare le capacità espositive e dialettiche, deve esserci una capacità vera di *pensiero critico*. A parole tutti dicono di essere a favore del pensiero critico. A giudicare dai fatti, però, è lecito sospettare che almeno una parte dell'entusiasmo per il pensiero critico non sia completamente sincero. O che perlomeno si attribuisca alle parole *pensiero critico* un significato debole. Il pensiero critico di un cittadino, infatti, non è il semplice applicare le conoscenze standard del proprio corso di laurea – ingegneria, lettere o sociologia – alle questioni della collettività. Non lo è perché tali conoscenze non bastano e non possono bastare, nemmeno nel caso delle discipline più vicine ai temi della cittadinanza, come la filosofia o le scienze politiche.

Il pensiero critico è piuttosto quella capacità di coniugare strumenti come la *logica*, la *statistica,* la *valutazione delle fonti* e l'*epistemologia* (quali sono i limiti dei vari tipi di conoscenza?) con una visione del mondo che permetta realmente di interpretare criticamente la realtà, arrivando quindi a identificare possibili azioni, con relativi pro e contro, in grado di incidere sui problemi collettivi. Pensiero critico che applichi il metodo scientifico ai problemi della democrazia, seguendo l'invito di Bertrand Russell a evitare sia lo scetticismo assoluto sia il dogmatismo assoluto, considerando la verità acquisibile con difficoltà e solo fino a un certo livello e non oltre, una

---

[37] Il principio di carità, sostenuto soprattutto dai filosofi americani Willard Quine e Donald Davidson, consiste nel dare alle parole dell'interlocutore l'interpretazione migliore possibile.

[38] Adelino Cattani, "Botta e risposta. L'arte della replica", il Mulino, Bologna 2001.

[39] Su questi temi un buon testo è quello di Normand Baillargeon, *Piccolo manuale di autodifesa intellettuale*, Apogeo, Milano 2007 (ed. or. *Petit cours d'autodefense intellectuelle*, 2006).

posizione poi fatta propria ed espansa dai sostenitori del pensiero complesso[40].

Connessa alla posizione di Russell è la necessità di un'*educazione al rischio*. Abbiamo già parlato di rischio nel primo capitolo, trattando la sfida tecnologica; ma il concetto di rischio ha una portata più ampia, che citiamo in questa sede parlando dello studente in quanto cittadino, ma che riguarda allo stesso modo lo studente come persona e come lavoratore. Una conoscenza "acquisibile solo con difficoltà e fino a un certo livello e non oltre" implica, infatti, l'ineludibilità del rischio, che diventa quindi parte integrante della vita contemporanea. L'università si farà quindi esplicitamente carico di un'educazione al rischio e più in generale considererà il tema del rischio come uno dei temi centrali del suo operare[41].

Tornando al pensiero critico, potremo dire che si tratta di una delle principali caratteristiche di una «testa ben fatta», per usare l'espressione coniata da Montaigne e poi ripresa da Edgar Morin: le teste ben fatte sono in grado di formulare autonomamente un giudizio sui problemi del tempo in cui si trovano a vivere, che è anche una via più efficace degli appelli all'autorità per risolvere le controversie[42]. Inoltre le teste ben fatte hanno gli strumenti per resistere al conformismo, ovvero la naturale tendenza a obbedire all'autorità e a quello che fanno o dicono gli altri, tendenza che, se non contrastata, spinge la collettività a essere inevitabilmente più limitata degli individui che la compongono e non più resiliente, come invece capita quando la diversità di pensieri, stili e gusti viene coltivata[43].

Naturalmente è irrealistico ambire a fornire a ogni studente (o cittadino) una comprensione approfondita di tutti gli aspetti

---

40 Bertrand Russell, *Education for Democracy*, National Association of Secondary School Principals Bulletin, 1939.
41 Ringrazio Carlo Olmo per avermi sensibilizzato su questo punto.
42 Paolo Legrenzi, *Il ceppo del pregiudizio*, in "Il Sole 24 Ore Domenica", 22 maggio 2016.
43 Cass Sunstein, *Why Societies Need Dissent*, Harvard University Press, Cambridge 2003.

della realtà: sarebbe palesemente impossibile. Ma è invece ragionevole provare a delinearne gli aspetti principali, quelli che lo toccano più da vicino come persona e come cittadino.

Quindi l'università per il cittadino costruirà su quanto fatto per la persona (conoscenza di sé e visione del mondo) e aggiungerà strumenti per l'esercizio della cittadinanza, iniziando da un vero pensiero critico.

In altre parole, un cittadino sensibile ai problemi della collettività, quelli attuali e quelli potenziali, con la capacità di valutarli criticamente.

Per il lavoratore

Come abbiamo detto, in Italia il principale – e molto spesso l'unico – motivo con cui si argomenta l'opportunità di andare all'università è quello lavorativo. Si va all'università perché si vuole diventare ingegnere, medico, avvocato, insegnante ecc., o più generalmente perché, come abbiamo visto, le statistiche dicono che i laureati sono pagati di più dei diplomati e hanno meno probabilità di rimanere disoccupati. A leggere la letteratura italiana sull'università sembra essere così da sempre, con rare eccezioni, al punto che in Italia porsi domande – come è normale e frequente nella cultura anglosassone e come cerchiamo di fare in questo libro – sulla missione dell'università sembra una perdita di tempo: si tende a dare per scontato, infatti, che l'università serva soprattutto per imparare un mestiere, ovvero per trovare più facilmente lavoro[44].

Abbiamo argomentato nelle sezioni precedenti come invece l'università possa fare molto per gli studenti intesi anche come persone e come cittadini. Ciò non significa affatto sminuire l'aspetto della preparazione al lavoro, una funzione importante che l'università deve prendere sul serio.

---

44 Ciò detto, sospettiamo che – nonostante l'enfasi utilitaristica tipica dell'università italiana – una quota non trascurabile di studenti scelga di frequentare l'università con ambizioni più ampie di quelle lavorative.

Tuttavia è il punto di vista che deve essere diverso. L'università non fa formazione professionale: per quello esistono altre istituzioni e percorsi, inclusi quelli gestiti direttamente dalle aziende. L'università completa il percorso educativo delle persone (idealmente tutte quelle che ne hanno le capacità e che sono disposte a impegnarsi in tal senso) *anche* con il fine di preparare lavoratori competenti e consapevoli.

Se si accetta questa premessa, deve necessariamente cambiare il modo di intendere la laurea in Italia. Nel nostro paese, infatti, a un'età in cui generalmente non si hanno gli elementi per fare una scelta così carica di implicazioni si sceglie uno specifico corso di laurea e da quel momento in avanti si entra in un percorso tendenzialmente monotematico, da cui non si uscirà fino al giorno della consegna del diploma di laurea. Che si tratti di giurisprudenza, ingegneria o letteratura, il diciannovenne entrerà in un solco in cui quasi tutti i corsi saranno finalizzati allo specifico argomento del corso di laurea, lasciando allo studente solo minuscole isole di effettiva libertà.

La conseguenza di questa impostazione è che il laureato italiano sarà in media ragionevolmente competente sulla materia prescelta, ma debole sul resto. Quindi tendenzialmente a digiuno di metodo scientifico e di comprensione della scienza e della tecnologia se un umanista, e fortemente ingenuo delle dinamiche sociali, politiche e storiche se laureato in scienza o tecnologia.

In Italia si dà in genere per scontato che questo sia l'unico modo di educare i laureati. Tuttavia non è affatto così. E a prescindere dagli altri aspetti, non è neanche il modo migliore di produrre lavoratori. Una delle conseguenze dell'approccio italiano, infatti, è la formazione di lavoratori tendenzialmente monodimensionali: ingegneri che sanno poco della società per la quale realizzano le loro opere; avvocati e giudici che non hanno mai avuto alcuna esperienza se non della legge e della sua interpretazione; medici che non sono mai stati in alcuna organizzazione se non clinica.

La nostra proposta di università invece vorrebbe che al pri-

mo livello la formazione fosse più orizzontale e meno verticale, lasciando che diventasse più verticale durante gli stadi successivi di istruzione, ovvero laurea magistrale, master, dottorato di ricerca. È il modello americano, universalmente riconosciuto come uno dei sistemi universitari più avanzati al mondo, sistema di cui però è raro che si sottolinei in Italia la grande orizzontalità dei quattro anni di studi *undergraduate*. Gli studenti americani, infatti, hanno una libertà di seguire i corsi che preferiscono (sia pure con dei limiti che variano da college a college) che non ha paragoni rispetto all'Italia (o più generalmente all'Europa). Ed è ancora più raro che si stabilisca una connessione tra tale libertà e l'acquisizione di competenze considerate sempre più importanti dalle aziende. Infatti, se consideriamo le dieci più importanti competenze lavorative secondo il Forum Economico Mondiale, faremo molta fatica a stabilire connessioni dirette tra esse e l'offerta didattica delle università italiane: risoluzione di problemi complessi, pensiero critico, creatività, gestione delle persone, coordinamento con gli altri, intelligenza emotiva, giudizio e capacità di prendere decisioni, orientamento al servizio, negoziazione, flessibilità cognitiva[45].

Il massimo che si potrebbe fare sarebbe sostenere che il pensiero critico, la creatività, l'intelligenza emotiva ecc. siano naturali effetti collaterali degli studi di giurisprudenza o ingegneria. Sarebbe tuttavia un'affermazione scarsamente credibile.

In posizione molto più forte sono invece i college americani, non solo perché la loro offerta didattica tocca esplicitamente questi temi, ma anche, e soprattutto, perché la grande libertà concessa agli studenti consente loro di sperimentare discipline molto diverse tra loro, entrando in contatto con docenti, studenti, metodologie e tradizioni eterogenee. Un arricchimento culturale e personale che si traduce direttamente in laureati più flessibili e aperti di mente.

---

[45] The World Economic Forum, *The Future of Jobs Report*, 2016, http://tinyurl.com/hrudymd.

Il sociologo e giornalista Ilvo Diamanti non molto tempo fa si chiedeva, riferendosi ai laureati di oggi, «laureati in cosa?», dando per scontato che la difficoltà crescente nel dare una risposta fosse un male[46]. Ma non è necessariamente così: da sempre la domanda "in cosa ti sei laureato?" non ha molto senso per un laureato americano. Al massimo saprà dire l'argomento del suo *major*, ovvero della disciplina a cui ha prestato maggiore attenzione nel comporre il suo curriculum. Ma in ogni caso non sarà un laureato in storia o in biologia nel senso italiano dell'espressione.

Le lauree verticali italiane, inoltre, presuppongono non solo che i diciannovenni sappiano già che cosa vogliono fare nella vita, ma anche che sia possibile conoscere la situazione del mondo del lavoro – e più in generale della società – con almeno cinque anni di anticipo. Tuttavia pronosticare quali saranno i profili professionali di cui avrà bisogno l'economia a qualche anno di distanza è molto difficile, sebbene di pronostici simili siano pieni i media. Per non parlare di decisioni di minor portata, come scegliere quali specifici corsi includere nel proprio percorso di studio, corsi il cui impatto lavorativo di lungo termine è in generale impossibile da predire.

I media e non poche università, dunque, dovrebbero essere molto cauti prima di spingere gli studenti e loro famiglie verso scelte di studio molto precise con la promessa che in futuro verranno certamente coronate da successo lavorativo.

È dunque più opportuno che l'università produca laureati flessibili, con competenze trasversali, pronti ad affrontare un futuro incerto grazie alla loro capacità di continuare a imparare quello che nel corso del tempo ci sarà bisogno di imparare, anche grazie all'aiuto di programmi di educazione continua. In questo contesto, il sistema produttivo, invece di pretendere laureati con competenze modellate su quelle che sembrano le esigenze del momento, può invitare l'università a educare

[46] Ilvo Diamanti, *Dopo la laurea: dottori senza nome*, in "la Repubblica", 12 agosto 2016, http://tinyurl.com/jmclbx6.

lavoratori resilienti nel senso sopra delineato, riservandosi di integrare la loro formazione con corsi aziendali, come è stata per molto tempo la norma sia in Italia sia in molti altri paesi avanzati.

Non a caso, questa è una posizione radicata in ambito imprenditoriale nordamericano, espressa da numerosi articoli su riviste legate al mondo degli affari come "Forbes"[47] e "Fast Company"[48] e poi fatta propria anche dal premio Nobel per l'Economia Edmund S. Phelps[49]. Posizione peraltro sostenuta anche dai dati che dimostrano come nel medio-lungo termine i laureati in *liberal arts* guadagnino come o più dei colleghi laureati in scienza e tecnologia[50].

In conclusione, l'università può fare molto per aiutare lo studente a vivere, nell'interesse tanto dello stesso studente, quanto della società. Un'educazione orientata a conoscere se stesso e il mondo acquisendo gli strumenti critici per orientarsi e per incidere sulla realtà in tutti i settori dell'attività umana, dall'ambito personale a quello democratico, dall'ambito lavorativo a quello relativo al prossimo e all'ambiente. Un'educazione inizialmente ampia, orizzontale, libera che permetta allo studente di sviluppare la sua personalità e di capire meglio le sue inclinazioni, acquisendo al contempo un nucleo di nozioni e di strumenti che lo accompagneranno per tutta la vita. Questo è il meglio che l'università possa fare per preparare le future generazioni ad affrontare con successo le sei sfide.

---

47 Tra i molti articoli pubblicati da "Forbes" sull'argomento si veda George Anders, *That "Useless" Liberal Arts Degree Has Become Tech's Hottest Ticket*", in "Forbes", 17 agosto 2015, http://tinyurl.com/jba8evu.

48 Elizabeth Segran, *Why Top Tech CEOs Want Employees With Liberal Arts Degrees*", Fast Company, 28 agosto 2014, http://tinyurl.com/z5pmjjf.

49 Edmund S. Phelps, *Why teaching humanities improves innovation*, The World Economic Forum Blog, 4 settembre 2014, http://tinyurl.com/zaehjlo.

50 Allie Grasgreen, *Liberal Arts Grads Win Long-Term*, Inside Higher Ed, 22 gennaio 2014, http://tinyurl.com/j42s9hc.

L'università per il sapere

Le nostre facoltà accademiche sono divise tra coloro che vorrebbero assegnare alle università il compito di alta gestione di informazioni e di strutture di comunicazione, e coloro che hanno a cuore l'università principalmente come un spazio di libertà che ci permette di creare nicchie di conversazioni, investigazioni e controversie intense e faccia a faccia.

Ivan Illich

L'università, oltre a essere nell'immediato al servizio degli studenti e della collettività, ha fondamentali responsabilità di lungo termine nei confronti del sapere, ed è solo in virtù di questo mai interrotto rapporto con il sapere che l'università ha poi qualcosa di valore da offrire a studenti e società.

In particolare, l'università deve innanzitutto contribuire a preservare e tramandare (con un processo di costante ripensamento) il sapere accumulato fino a ogni dato momento e a espanderlo in nuove direzioni. Naturalmente l'università non è mai stata l'unica istituzione dedicata al sapere: lungo praticamente tutta la sua storia è stata affiancata da entità religiose, accademie, società scientifiche e, in tempi più recenti, sia da centri di ricerca privati (soprattutto legati alla grande industria) sia da istituzioni pubbliche esclusivamente dedicate alla ricerca (ovvero senza studenti), come il Consiglio Nazionale delle Ricerche in Italia, il CNRS in Francia, l'Istituto Max Planck in Germania e i grandi laboratori nazionali negli Stati Uniti e in Giappone.

Tuttavia all'università – per la sua storia, per la sua presenza in tutto il mondo e per il costante, vivificante rapporto con gli studenti – spetta un ruolo particolare nei riguardi del sapere: è soprattutto nelle sue biblioteche e archivi, infatti, che ci si aspetta di trovare conoscenza che nessun altro ha conservato, ed è soprattutto dalle università – che tra tutte le istituzioni del sapere sono quelle che godono al massimo grado della libertà accademica – che ci aspettiamo che nascano quelle idee

originali in grado di avere un impatto di lungo termine sulla società.

L'università deve inoltre preoccuparsi di preservare se stessa nel lungo termine e questo comporta un processo costante di selezione ed educazione di giovani in grado di prendere il posto dei professori che via via vanno in pensione per limiti di età. Questi giovani saranno scelti tra la minoranza di studenti che decide di proseguire gli studi fino al completamento del dottorato di ricerca, avendo dimostrato le attitudini richieste dal ruolo del professore universitario. Il processo di selezione avviene secondo regole diverse in diverse parti del mondo, ma in linea di principio l'università – assicurando sempre trasparenza ed equità – dovrebbe essere libera di selezionare liberamente i nuovi membri del corpo docente.

Un ultimo punto prima di procedere nell'analisi: ma in che cosa consiste di preciso il sapere di cui deve prendersi cura l'università? Il filosofo americano John Searle ha scritto:

> La parola "scienza" tende a suggerire un sacco di ricercatori in camice bianco che sventolano provette e che scrutano dentro a strumenti. A molte menti suggerisce una infallibilità arcana. L'immagine rivale che voglio suggerire è questa: ciò verso cui tutti noi siamo protesi nelle discipline intellettuali è la conoscenza e la comprensione. Esistono solo conoscenza e comprensione, che siano in matematica, critica letteraria, storia, fisica, o la filosofia. Alcune discipline sono più sistematiche rispetto ad altre, e potremmo voler riservare la parola "scienza" per loro.[51]

Dunque, non solo conoscenza scientifica in senso stretto, ma più in generale conoscenza e comprensione. Anche un altro grande filosofo americano, Hilary Putnam, aveva messo in guardia contro la pretesa di voler considerare conoscenza solo quella verificabile prodotta dalle scienze cosiddette dure, al punto da aver tenuto ad Harvard un corso sulla "conoscenza

---

[51] John Searle, *Mente, cervello, intelligenza*, Bompiani, Milano 1988 (ed. or. *Minds, Brains and Science*, 1984).

non scientifica" appositamente per sottolineare l'importanza della conoscenza prodotta da estetica, etica e religione[52].

Come abbiamo già visto parlando dell'università per il lavoratore, tuttavia, in questi ultimi anni, l'università è stata spinta – e in alcuni casi letteralmente costretta – a concentrarsi solo sulla conoscenza ritenuta "utile" nel breve termine, ovvero secondo i decisori politici e gli interessi economici che così spesso li influenzano, sulla conoscenza scientifica e, soprattutto, tecnologica. Si tratta delle cosiddette discipline STEM, acronimo delle parole inglesi che stanno per "scienza, tecnologia, ingegneria e matematica", creato a inizio secolo su spinta della National Science Foundation americana con l'obiettivo di promuovere una maggiore attenzione soprattutto nei confronti di tecnologia e ingegneria. È una spinta che al suo interno registra anche posizioni neopositiviste che negano qualsiasi validità alla conoscenza non scientifica in senso stretto, ignorando (o rifiutando) più di un secolo di riflessioni epistemologiche.

A questa visione riduttiva della conoscenza si oppongono due critiche principali.

La prima è che le arti e le discipline umanistiche, oltre a produrre anche loro conoscenza e comprensione, sono anche loro "utili": sono, infatti, essenziali per educare cittadini democratici e per aiutare le persone a dare senso e direzione alla loro vita[53]. Inoltre, conoscenza che oggi appare del tutto priva di utilità pratica può diventare improvvisamente utile a distanza di anni o decenni – o anche immediatamente a menti particolarmente abili a stabilire connessioni e a individuare possibili applicazioni. È interessante leggere, per esempio, come uno degli imprenditori e investitori più noti della Silicon Valley nonché fondatore di PayPal, Peter Thiel, noto per le sue

---

52 Bruce Weber, *Hilary Putnam, Giant of Modern Philosophy, Dies at 89*, in "The New York Times", 17 marzo 2016, http://tinyurl.com/hm8obxr.

53 Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011 (ed. or. *Not for Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, 2010).

posizioni conservatrici e fortemente libertarie, racconti di aver deciso di investire nell'allora neonata Facebook grazie alla sua conoscenza della teoria del mimetismo, una teoria letteraria formulata da uno dei più grandi umanisti del ventesimo secolo, René Girard, mentore di Thiel a Stanford[54].

La seconda critica, però, è ancora più penetrante perché accetta le premesse dei proponenti di STEM, ovvero la predominanza dell'utilità economica su qualsiasi altra considerazione. Secondo questa critica, limitare la conoscenza solo a quella che si presume utile è riduttivo persino per chi persegue l'"utilità": le interazioni tra discipline anche lontane tra loro, infatti, producono innovazioni di enorme rilevanza economica. Utilità ben catturata dalle seguenti famose parole di Steve Jobs: «È nel DNA di Apple che la tecnologia da sola non basti. È la tecnologia sposata con le arti liberali, sposata con le scienze umane, che produce i risultati che fanno cantare il nostro cuore».

L'immaginazione, così importante, come abbiamo visto, per permettere alla persona di rapportarsi in maniera critica con il mondo, è anche una facoltà cruciale nel mondo dell'innovazione. Ma chi, se non le discipline umanistiche, può aiutare uno studente a sviluppare l'immaginazione?

È per questo motivo che le migliori università tecnico-scientifiche al mondo, come il Massachusetts Institute of Technology (MIT), sono spesso anche ottime università umanistiche. Non solo perché ambiscono, come è giusto, a educare – come anche noi proponiamo di fare – persone e cittadini, ma anche perché promuovono innovazione e creatività, concetti a parole abbracciati da tutti, salvo poi offrire percorsi di studio sorprendenti soprattutto per la loro mancanza di innovazione e creatività. Ed è proprio per questo motivo che negli Stati Uniti, ma anche in Europa, si parla sempre più spesso di *STEAM* invece di *STEM*, dove la "A" sta per "le arti" o più in generale per le discipline umanistiche. Come ha scritto la prima

[54] Richard Feloni, *Peter Thiel Explains How an Esoteric Philosophy Book Shaped His Worldview*, BusinessInsider, 10 novembre 2014, http://tinyurl.com/glfwzqr.

persona a parlare di STEAM nel 2006, Georgette Yakman: «Scienza e Tecnologia, interpretate attraverso l'Ingegneria e le Arti, il tutto basato su elementi matematici»[55].

Anche se sappiamo che la parola latina *universitas* non significa "tutte le discipline"[56], preserviamo comunque questo significato anche se storicamente spurio: contiene, infatti, una verità importante sul rapporto tra università e sapere, una verità che la concentrazione esclusiva sull'utilità pratica rischia di far dimenticare.

Preservare

Il primo dovere dell'università nei confronti del sapere è contribuire a *preservarlo*. È una funzione umile, che non attrae l'attenzione dei media (e spesso neanche di chi opera all'università), che richiede risorse senza prestarsi facilmente ad attrarre finanziamenti, che guarda al lungo termine, ai secoli, in un'epoca malata di presentismo e screziata da venature di anti-intellettualismo. Non sorprende, dunque, che si tratti di una delle funzioni più trascurate nell'università odierna, così come biblioteche e archivi sono probabilmente il comparto della pubblica amministrazione più negletto in assoluto[57].

E non è solo una questione di risorse: anche dove le risorse ci sarebbero, infatti, quasi sempre si preferisce non investirle in qualcosa giudicato così poco glamour come biblioteche, archivi e musei; meglio scegliere altre destinazioni considerate più visibili, più socialmente di moda, più apparentemente "utili".

L'università, invece, deve essere consapevole della sua grande responsabilità nella preservazione a lungo termine della conoscenza, nelle sue varie forme, dalle pubblicazioni scien-

---

[55] Si veda il sito della STEAM Education, http://steamedu.com/.
[56] Come vedremo a pagina 155.
[57] Associazione Italiana Biblioteche, *Dimissioni organi consultivi MiBACT – Note a margine del concorso per 500 funzionari del Ministero Beni Culturali: mezzo bibliotecario per ogni biblioteca? E la tutela di libri e manoscritti chi la fa?*, 28 maggio 2016, http://tinyurl.com/jxqlor6.

tifiche alle collezioni librarie, dagli archivi agli oggetti fisici (come gli strumenti scientifici), dai dati della ricerca alla memoria relativa alla stessa università (corsi, docenti, studenti, iniziative ecc.[58]). Se il sapere non fosse preservato, infatti, tutti gli altri servizi al sapere diventerebbero impossibili: non ci sarebbe, infatti, nulla da tramandare, comunicare, commentare, estendere.

Si tratta di un ruolo che è ancora più importante che in passato proprio perché il resto della società è ammalata di presentismo e quindi non investe più in obiettivi di lungo termine. Chi si assume la responsabilità di pensare ai bisogni di chi vivrà tra cento o più anni? Una domanda che sembra quasi stravagante, eppure noi oggi godiamo di grandi benefici grazie al fatto che in passato qualcuno si è preoccupato di noi: qualcuno ha costruito biblioteche, rilegato libri, salvato volumi rari, raccolto documenti e strumenti e compilato annuari anche per noi. A maggior ragione dal momento che la tipica risposta del nostro periodo storico, ovvero "il mercato", in questo caso non funziona per esplicita ammissione dei suoi stessi sostenitori: quale interesse, infatti, può avere il mercato a preservare qualcosa pensando al lungo periodo? Per non parlare del fatto che nel medio-lungo termine è tutt'altro che improbabile che le aziende falliscano, con grave rischio di dispersione del relativo patrimonio informativo. In altre parole, la preservazione di lungo termine è chiaramente un caso di fallimento di mercato, ovvero un caso in cui l'intervento pubblico continua a essere necessario.

Si tratta di un intervento più che mai indispensabile anche in questa epoca digitale: tra molti non addetti ai lavori, infatti, c'è la convinzione che il digitale sia così facilmente copiabile e immagazzinabile da rendere la preservazione dei file qualcosa

---

[58] Informazioni raccolte per secoli nei cosiddetti annuari universitari, fonte inesauribile di conoscenza sulle università del passato. Da qualche anno, però, gli annuari non vengono più compilati, neanche dagli atenei che avrebbero le risorse per farlo. Insomma, godiamo di ciò che ha fatto chi è venuto prima di noi, ma non sentiamo alcuna responsabilità verso chi verrà dopo.

di molto più facile ed economico della preservazione di supporti fisici come documenti di carta. È invece vero precisamente il contrario: la preservazione di lungo termine, infatti, è *più difficile e più costosa* per gli oggetti digitali rispetto alla carta. Più difficile perché il mondo digitale in costante cambiamento comporta la necessità di aggiornare costantemente le categorie di chi ha il compito di catalogare e preservare. Più costosa per due motivi.

Il primo perché la preservazione digitale è *attiva* invece che passiva: la carta necessita solo di essere lasciata in un locale adatto per durare secoli; un file, invece, richiede di venire frequentemente copiato su nuovi supporti dal momento che molti supporti digitali hanno un tasso di malfunzionamento relativamente elevato.

Il secondo motivo è che mentre un foglio di carta sarà leggibile da un essere umano anche in un lontano futuro, un file per essere accessibile richiede hardware e software opportuni, come sa chiunque abbia mai provato a leggere i file di un vecchio disco. In un mondo che è sempre più digitale, dunque, l'università dovrebbe investire risorse adeguate per continuare a dare il suo indispensabile contributo alla preservazione della conoscenza, assegnando le dovute risorse a questa attività e dotandosi di relativo personale qualificato. I libri antichi verranno restaurati, le riviste cartacee rilegate, gli annuari redatti, gli strumenti scientifici raccolti, gli archivi catalogati, tutto il possibile sarà digitalizzato, le pubblicazioni prodotte dai ricercatori raccolte e preservate nel lungo termine con i relativi dati scientifici e gli eventuali software.

Anche se tutto questo non è di moda, anche se media e politici non trovano l'argomento interessante, un'università assertiva, orgogliosa del proprio ruolo, lo farebbe comunque. Perché l'università risponde del suo operato anche agli studenti, ai professori e ai cittadini che ancora non sono nati, ma che verranno.

Tramandare, comunicare, commentare ed estendere

L'università però non si limita a preservare la conoscenza: la preservazione è indispensabile affinché nulla vada perso per le generazioni future, e questa è la meritoria funzione, oltre che dell'università, di archivi, biblioteche e musei, dentro e fuori il perimetro dell'università. Tuttavia il rapporto dell'università con la conoscenza va molto oltre. La conoscenza preservata dall'università, infatti, quotidianamente esce dagli scaffali, dai cassetti e dai contenitori per diventare oggetto di studio da parte di professori e studenti. In altre parole, all'università la conoscenza, oltre a essere preservata, viene *tramandata*, *comunicata*, *commentata* ed *estesa*.

Tramandare la conoscenza, ovvero assicurarsi che ogni nuova generazione faccia propria la conoscenza esistente. Affinché la conoscenza rimanga viva, infatti, è necessario che menti sempre fresche se ne approprino studiandola. Questo è l'insegnamento, la funzione centrale della scuola e dell'università. Fatta propria la conoscenza esistente, i giovani dovranno poi essere messi nelle condizioni di riuscire ad affrontare anche problemi inediti, utilizzando gli strumenti critici di cui abbiamo parlato analizzando il contributo dell'università per lo studente.

La conoscenza va inoltre comunicata. Oltre a essere oggetto di studio da parte dei giovani, infatti, la conoscenza può venire divulgata in molti modi al pubblico – inclusi i media e i decisori politici[59] – in maniera tale che diventi patrimonio comune. Sotto la comunicazione della conoscenza rientra certamente la divulgazione scientifica, che grazie a Internet ha acquisito molti nuovi strumenti, in particolare i social media (soprattutto Twitter) e i blog. Strumenti che sono anche potenzialmente di grande utilità per aumentare la comunicazione tra università e società civile a tutti i livelli, dal cosiddetto

[59] Jordan Gaines Lewis, *Toot Your Horn*, in "The Scientist", 6 ottobre 2016, http://tinyurl.com/golq34t.

trasferimento tecnologico alla riflessione su temi di attualità, dalla trasparenza delle attività universitarie alla comunicazione tra scuola e università, con effetti anche sullo stesso modo di fare ricerca[60]. In tal senso è significativo che due delle università più prestigiose al mondo, Harvard e Berkeley, assicurino ai membri delle loro comunità piattaforme per permettere a tutti gli interessati di aprire facilmente un blog senza dover ricorrere alle grandi piattaforme commerciali[61].

La conoscenza esistente, inoltre, va commentata. In ambito religioso l'esempio probabilmente più famoso di conoscenza sotto forma di commenti è il Talmud ebraico, ma anche in ambito laico per molti secoli la principale forma di produzione di conoscenza è stata sotto forma di commentari ai testi classici. Anche oggi molta ricerca, soprattutto in ambito umanistico, è in realtà commento di conoscenza preesistente, conoscenza che viene valutata ed esaminata alla luce di strumenti nuovi o anche solo di una diversa sensibilità storica. Il commento è un servizio importante al sapere: sostiene sia l'insegnamento sia la produzione di ricerca originale in senso stretto e va dunque riconosciuto e sostenuto.

Infine, con l'avvento della modernità scientifica, ovvero verso la fine del diciottesimo secolo, l'enfasi si sposta decisamente dai commenti verso *l'originalità*. I contributi scientifici possono diventare di entità anche molto ridotta (come gli articoli destinati a riviste o a conferenze rispetto ai libri), purché siano originali.

In altre parole, l'enfasi si sposta sull'estensione della conoscenza, ovvero su quella che oggi chiamiamo *ricerca* – enfasi che ha prodotto gli straordinari avanzamenti della conoscenza degli ultimi due secoli.

È anche un'enfasi, tuttavia, che soprattutto in questi ultimi vent'anni è diventata quasi ossessiva: non solo è continuata la

---

60 Patrick Dunleavy, *Shorter, Better, Faster, Free: Blogging Changes the Nature of Academic Research, Not Just How It Is Communicated*, London School of Economics Impact Blog, 28 dicembre 2014, http://tinyurl.com/qghskwr.

61 I relativi siti sono https://blogs.harvard.edu/ e http://blogs.berkeley.edu/

crescita esponenziale del numero delle pubblicazioni scientifiche iniziata nel secondo dopoguerra[62], ma si è diffusa la pratica dell'"affettare il salame" (*salami slicing*), ovvero di suddividere artificiosamente i risultati delle ricerche nel numero maggiore possibile di pubblicazioni[63].

La pressione a massimizzare il numero di pubblicazioni, secondo il comandamento del "pubblica o perisci" da cui dipendono le carriere dei ricercatori, sta creando il timore che la qualità media delle pubblicazioni sia in decrescita[64] e che la vasta maggioranza degli articoli scientifici non venga letta praticamente da nessuno[65]. Inoltre, è un dato di fatto che in questi ultimi anni il numero di articoli pubblicati – anche in riviste molto prestigiose come "Science" e "Nature" – e poi successivamente ritirati a causa di errori di vario tipo sia fortemente cresciuto[66], un altro effetto della irragionevole spinta a pubblicare.

Un altro grave problema emerso in questi ultimi anni è che in numerose discipline appare impossibile replicare i risultati della maggioranza degli articoli (con la possibilità che la non replicabilità nasconda frodi scientifiche), intaccando uno dei pilastri su cui poggia il metodo scientifico[67]. Non sorprende che si moltiplichino le voci di chi ritiene che la scienza sia

---

[62] Richard Van Noorden, *Global Scientific Output Doubles Every Nine Years*, Nature Blog, 7 maggio 2014, http://tinyurl.com/ofm4arg.

[63] Editorial, *The Cost of Salami Slicing*, in "Nature Materials", 4, 1, 2005, http://tinyurl.com/4aalt42.

[64] Tolu Oni *et al.*, *Let Researchers Try New Paths*, in "Nature", 26 ottobre 2016, http://tinyurl.com/zz4aan8; Daniel Sarewitz, *The Pressure to Publish Pushes Down Quality*, in "Nature", 11 maggio 2016, http://tinyurl.com/znhnf6t.

[65] Asit K. Biswas e Julian Kirchherr, *Prof, No One Is Reading You*, in "The Straits Times", 11 aprile 2015, http://tinyurl.com/oxkv6mq.

[66] Michael Roston, *Retracted Scientific Studies: A Growing List*, in "The New York Times", 28 maggio 2015, http://tinyurl.com/guv8c2o. Si veda anche Bouree Lam, *A Scientific Look at Bad Science*, in "The Atlantic", settembre 2015, http://tinyurl.com/py25es6.

[67] *Challenges in Irreproducible Research*, in "Nature", dossier speciale, 2016, http://tinyurl.com/jmhj4xa. Si veda anche Joel Achenbach, *Many Scientific Studies Can't Be Replicated. That's a Problem*, in "The Washington Post", http://tinyurl.com/nt9jum5.

malata[68] o di chi pensa che ipercompetizione e incentivi distorti stiano semplicemente mandando in rovina la scienza[69].

È cruciale che la conoscenza venga estesa, ma l'università deve urgentemente rigettare il produttivismo fine a se stesso di questi ultimi anni – spesso imposto dall'alto, ma accolto acriticamente dai ricercatori – per tornare a valutare l'effettivo contributo intellettuale di ogni singola pubblicazione. Ci saranno naturalmente alcuni ricercatori che saranno in grado di produrre molte pubblicazioni di buona qualità – ben vengano – ma l'obiettivo generale per la comunità scientifica deve tornare a essere quello di lavorare incessantemente – leggendo, riflettendo, confrontandosi con colleghi e studenti –, ma di pubblicare solo quando si ha qualcosa di significativo da dire. In questo momento, a causa di regole perverse di assunzione e di avanzamento di carriera, spesso basate su un uso smodato e acritico di indicatori bibliometrici[70], è vero il contrario, ovvero pubblicare anche se non si ha nulla di particolare da dire: l'importante è avere molte pubblicazioni. Questa tendenza sta accelerando processi degenerativi già in atto da tempo, portandoli pericolosamente vicino a sovvertire lo stesso modo di fare scienza, con effetti gravi sulla qualità dei risultati scientifici[71] e persino sulla salute mentale di molti ricercatori, soprattutto giovani[72].

---

68 Laurent Ségalat, *La scienza malata? Come la burocrazia soffoca la ricerca*, Raffaello Cortina, Milano 2010 (ed. or. *La science à bout de souffle?*, 2009).

69 Ed Yong, *The Inevitable Evolution of Bad Science*, in "The Atlantic", 21 settembre 105, http://tinyurl.com/gnxsrqj; Marc A. Edwards e Siddhartha Roy, *Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition*, in "Environmental Engineering Science", 2016; Ferric C. Fang e Arturo Casadevall, *Competitive Science: Is Competition Ruining Science?*, in "Infection and Immunity", 83, pp. 1229-1233. doi:10.1128/IAI.02939-14, 2015.

70 Rinze Benedictus *et al.*, *Fewer Numbers, Better Science*, in "Nature", 26 ottobre 2016, http://tinyurl.com/jjozpb7.

71 Bethany Brookshire, *Blame Bad Incentives for Bad Science. How a 'Publish Or Perish' Attitude May Be Derailing The Scientific Enterprise*", in "Science News", 21 ottobre 2016.

72 Claire Shaw e Lucy Ward, *Dark Thoughts: Why Mental Illness Is on the Rise in Academia*, in "The Guardian", 6 marzo 2014, http://tinyurl.com/zmbxhsr.

Educare nuove persone dedite al sapere

L'università serve il sapere anche assicurando un flusso continuo di nuove persone dedite alla conoscenza. Tra queste persone figurano in maniera prominente i nuovi ricercatori: questi ricercatori saranno in parte docenti che andranno a riempire i posti lasciati liberi dai professori che hanno raggiunto l'età della pensione. Altri saranno ricercatori che andranno a lavorare nel sistema produttivo, sia continuando a fare ricerca sia mettendo a frutto il loro elevato grado di specializzazione in posizioni manageriali e direttive. Infine, una terza parte sarà costituita dai ricercatori che andranno al servizio dello Stato.

Si tratta di esiti lavorativi diversi tra loro, ma con un nucleo comune, ovvero non solo la capacità di comprendere a fondo la conoscenza di uno specifico ambito tematico, ma anche di poterne creare di nuova, e comunque di essere in grado di applicare gli strumenti concettuali e metodologici propri del ricercatore.

La formazione di nuovi ricercatori passa per il dottorato di ricerca. Dal momento che parleremo esplicitamente del dottorato più avanti, rimandiamo il lettore a quelle pagine. Sottolineiamo solo come in linea di principio il dottorato di ricerca dovrebbe essere in grado di educare ricercatori per tutte le possibili destinazioni professionali, non solo per quella accademica.

L'università, inoltre, educherà anche altre figure professionali che operano *con* e *per* la conoscenza all'università e fuori, come bibliotecari, archivisti, amministrativi, tecnici, giuristi, esperti di comunicazione e di trasferimento tecnologico.

Inoltre, l'università avrà tra i suoi studenti i futuri docenti dei livelli inferiori di istruzione, dalle scuole materne ai licei. Il tema del rapporto tra scuola e università è tanto rilevante quanto in genere ignorato dalle riflessioni sull'università; una possibile spiegazione di questa scarsa attenzione è che il tema della scuola è grande e complesso, almeno quanto quello dell'università, ed è quindi difficile tenerli insieme nella stessa

riflessione, come pure sarebbe doveroso e utile: è un limite anche di questo libro. Tuttavia almeno su un punto vogliamo brevemente portare l'attenzione: l'università forma la totalità dei docenti della scuola primaria e secondaria. Considerate le dimensioni del sistema scolastico si tratta di una percentuale non piccola dei laureati prodotti ogni anno dall'università, che porteranno a milioni di alunni per decenni gli effetti della loro esperienza universitaria. Nel ragionare sull'università per il ventunesimo secolo è un aspetto che va tenuto a mente.

Sapere per l'economia

Educando futuri lavoratori l'università fornisce un contributo molto importante all'economia. Ma recenti studi ci permettono di fare affermazioni più generali sull'impatto economico dell'università. In particolare, un recente studio di ricercatori del prestigioso National Bureau of Economic Research (NBER) americano ha analizzato dati relativi a 15.000 università, collocate in 1500 regioni di 78 diversi paesi. La conclusione è che il numero di università è correlato con un aumento del Prodotto Nazionale Lordo (PNL) pro capite per la regione interessata, al netto di tutte le possibili interferenze; le stime degli stessi ricercatori, inoltre, dicono che un raddoppio del numero di università è associato a un aumento futuro del 4% del PNL pro capite[73]. A questo studio sulla correlazione tra università e sviluppo economico, si affiancano molte altre ricerche che stimano i benefici pubblici dell'educazione universitaria[74], tra cui una sezione del rapporto annuale sull'educazione pubblicato dall'OCSE, una sezione che quantifica il ritorno economico dell'investimento in università per i 34

---

73 Anna Valero e John Van Reenen, *The Economic Impact of Universities: Evidence from Across the Globe*, National Bureau of Economic Research, Working Paper 22501, agosto 2016, http://tinyurl.com/hdx8f8u.

74 Tra cui Robert J. Barro e Jong-Wha Lee, *Education Matters. Global Schooling Gains from the 19th to the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford 2015.

paesi OCSE[75]. Si tratta di un impatto economico positivo e molto rilevante (anche per l'Italia[76]), che contraddice clamorosamente chi tende a trattare le università come una spesa anziché un investimento con elevati tassi di ritorno.

Tuttavia, abbiamo già rilevato come in questo periodo storico la missione dell'università sia stata appiattita sugli aspetti economici, ovvero formazione di lavoratori e produzione di conoscenza "utile" (se non direttamente di aziende for profit, come spin-off e startup). In proposito, osserviamo che la pressione affinché l'università sia soprattutto al servizio dell'economia non è per nulla attribuibile al solo liberismo. C'è sempre stata, infatti, una tradizione di sinistra che vede l'educazione principalmente al servizio dell'efficienza produttiva del paese. La riscontriamo in parte della tradizione laburista inglese, quella più statalista[77], e la ritroviamo nell'Unione Sovietica e in altri paesi del socialismo reale, la cui enfasi educativa su scienza, tecnologia, ingegneria e matematica[78] era curiosamente simile a quella caldeggiata dall'attuale movimento STEM negli Stati Uniti e in altri paesi OCSE (Italia inclusa).

Abbiamo già messo in evidenza come costringere l'università a servire in maniera troppo diretta l'economia non solo produca persone meno pronte a vivere la vita e cittadini meno attivi, ma si riveli addirittura *meno utile* dal punto di vista economico. Un'università più libera di dedicarsi alla conoscenza secondo libertà accademica, infatti, produce da una parte persone più innovative e dall'altra parte conoscenza con maggior potenziale di favorire salti di qualità produttivi. L'enfasi sull'utile, invece, tende a produrre conoscenza poco originale, non cambi di paradigma.

---

[75] OECD, *Education at a Glance 2015*, tabelle A7.4a e A7.4b.

[76] Per ogni uomo che si laurea invece di fermarsi al diploma l'Italia ha un guadagno netto nell'arco della sua vita pari a 182.700 dollari a parità di potere d'acquisto, un tasso di ritorno sull'investimento pari al 9.4% (OCSE, fonte citata, tabella A7.4a).

[77] Colin Crouch e Stephen Mennell, *The Universities: Pressures and Prospects*, Fabian Society, Londra 1971.

[78] Si veda la voce "Education" dell'Enciclopedia Britannica.

A questo proposito, piuttosto che parlare di *ricerca di base* rispetto a *ricerca applicata*, preferiamo parlare di *ricerca libera*, ovvero di ricerca condotta dando piena fiducia al ricercatore, che a volte troverà stimolante affrontare un problema concreto proposto dall'industria e altre volte invece inseguirà un'idea, magari eretica, apparentemente priva di ricadute pratiche. La storia della scienza, infatti, da secoli ci propone numerosi esempi di grandi menti, come Newton, Eulero o Volta, spronate a grandi scoperte teoriche da specifici problemi pratici del loro tempo e viceversa di scoperte scientifiche che rivelano enorme importanza pratica solo a distanza di decenni se non di secoli[79]. La base su cui costruire una vera utilità della conoscenza, dunque, deve essere la libertà del ricercatore: è controproducente tanto costringerlo a essere "utile" quanto disprezzare l'eventuale immediata utilità di una sua ricerca.

Si tratta – sia chiaro – di concetti per nulla nuovi. Che la conoscenza "inutile" potesse essere utilissima era perfettamente chiaro, per esempio, negli Stati Uniti a cavallo tra prima e seconda guerra mondiale, quando un riformatore educativo come Abraham Flexner contribuì a fondare l'Istituto per gli Studi Avanzati dell'università di Princeton, dove nel tempo trovarono casa, tra gli altri, Albert Einstein, Albert Hirschman e Kurt Gödel[80]. O per andare ancora più indietro, nel 1862 quando – in piena reazione all'utilitarismo e all'*homo oeconomicus* – Victor Hugo scriveva: «Chi è assorto non è disoccupato; c'è il lavoro visibile e quello invisibile. Contemplare equivale ad arare: pensare ad agire. Le braccia incrociate lavorano, le mani giunte operano: lo sguardo levato al cielo è un'opera. Talete restò per quattro anni immobile: fondò la filosofia»[81].

Come spesso capita, anche per quello che riguarda l'università le idee si affermano, tramontano e poi tornano in auge.

---

79 Lucio Russo ed Emanuela Santoni, *Ingegni minuti*, Feltrinelli, Milano 2009.

80 Abraham Flexner, *The Usefulness of Useless Knowledge*, in "Harpers", n. 179, giugno/novembre 1939.

81 Victor Hugo, *I miserabili*, Parte seconda, Libro settimo, Capitolo 8, Mondadori, Milano 1988, p. 509 (ed orig. *Les Misérables*, 1862).

Ora che cominciano a essere evidenti i danni prodotti dall'utilitarismo – a quasi quarant'anni dal Bayh-Dole Act e a quasi cinquanta da quando il neoeletto governatore della California Ronald Reagan decretò che l'università poteva fare a meno di certi «lussi intellettuali»[82] – è ora di tornare a proporre una relazione più equilibrata tra università ed economia.

In particolare, sovraccaricare l'università di compiti economico-produttivi può servire ad alcuni politici – tanto di "sinistra" quanto di "destra" – per rassicurare gli elettori in merito all'utilità dei soldi spesi per l'università; può anche sembrare utile ad alcuni imprenditori che pensano in questo modo di poter fare a meno di propri laboratori di ricerca e sviluppo, caricando sulle spalle dell'università compiti che in realtà sarebbero più propriamente svolti da entità aziendali. Ma nel lungo periodo è una strategia miope: a voler essere immediatamente utili si finisce con l'esserlo di meno nel lungo termine.

È quindi necessario favorire la piena libertà dei ricercatori, in tutte le direzioni. Piena libertà di seguire il proprio istinto, di sfruttare la serendipità, di togliersi curiosità, ma allo stesso tempo anche libertà di lavorare con l'industria, magari anche permettendo ai professori di passare periodi in azienda e libertà di brevettare e di creare spin-off e startup per chiunque lo desideri. Lo devono permettere leggi e regolamenti, e tutti i sistemi di valutazione e promozione dei professori devono incentivare sia chi dedica qualche anno alla scrittura di un libro sia chi si prende una parentesi per lavorare in industria. La società, intesa anche come economia, ha assolutamente bisogno di entrambi i tipi di attività, che sono molto meno disgiunti di quanto non si pensi comunemente.

Naturalmente, affinché questa libertà produca i suoi frutti, occorre un sistema produttivo all'altezza, ovvero in grado di comprendere le pubblicazioni scientifiche prodotte dall'università, di apprezzarne i brevetti, di ingaggiarne le competenze

[82] Press conference of Governor Ronald Reagan, trascrizione a uso della stampa, 28 febbraio 1967.

con contratti e progetti congiunti. In altre parole, occorre un sistema produttivo ad alto tasso di conoscenza. Se un sistema produttivo nazionale fosse in media carente in tal senso, come è purtroppo quello italiano in questa fase storica, bisognerebbe spingerlo in tutti i modi a elevarsi, ad alzare il tasso di ricerca e sviluppo, in modo da sfruttare appieno quanto l'università ha da offrire.

In conclusione, l'università, troppo a lungo spinta a produrre solo conoscenza "utile" nell'immediato, deve tornare a prendersi cura di compiti che è stata indotta a trascurare (anche a causa del drastico taglio delle risorse, almeno in Italia), come la preservazione di lungo termine del sapere, e poi deve assertivamente rivendicare un concetto di utilità molto più ampio e di larghe vedute – un'utilità civile, democratica, culturale, oltre che economica. Un'idea dell'"utilità" della conoscenza che è molto più resiliente di una visione strettamente utilitaristica, dal momento che molti esempi passati ci dicono che la soluzione a problemi anche grandi – come le sei sfide che dobbiamo affrontare – è arrivata da direzioni inaspettate, da discipline o risultati scientifici ritenuti "inutili"[83].

In tutto questo, Internet offre strumenti potenti per aiutare l'università a comunicare la conoscenza in maniere a volte radicalmente nuove, opportunità su cui torneremo più avanti.

L'università per la società democratica

La democrazia è un sistema politico instabile se rimane nulla più che un sistema politico, invece di essere, come dovrebbe, non solo una forma di governo, ma un tipo di società, e un modo di vivere in armonia con quel tipo di società.

R.H. Tawney

[83] Per numerosi esempi si veda per esempio Francesco Sylos Labini, *Rischio e previsione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

La democrazia non ridotta a mera procedura, la democrazia sostanziale, ha bisogno di cittadini consapevoli. Cittadini che conoscano le loro istituzioni, che siano in grado di capire, almeno a grandi linee, i problemi che di volta in volta deve affrontare la collettività; cittadini con la possibilità di dibattere, acquisire informazioni, con ampia facoltà di scegliere i rappresentanti più vicini alle proprie idee.

In questo senso l'università, come abbiamo detto, può fare molto curando in maniera esplicita l'educazione non solo di persone e di lavoratori, ma anche di cittadini.

Tuttavia, alla democrazia gli individui consapevoli non bastano: la democrazia ha anche bisogno di corpi intermedi, ovvero di istituzioni e di organizzazioni che in vario modo contribuiscano al suo buon funzionamento, migliorando la qualità delle sue decisioni e in generale l'esercizio della sovranità da parte del popolo.

L'università è una di queste istituzioni. Come ha scritto Hannah Arendt, il potere politico nel corso della storia arrivò a riconoscere la necessità di rispettare e proteggere due specifici "rifugi di verità", ovvero l'amministrazione della giustizia e le università, nonostante da esse giungessero spesso sentenze e verità estremamente sgradevoli. Il potere politico lo ha fatto perché «le probabilità che la verità si affermi in pubblico sono grandemente migliorate dalla mera esistenza di queste istituzioni e dall'organizzazione di studiosi disinteressati ad esse associati»[84].

L'università, dunque, come importante organo della democrazia, a maggior ragione in un periodo storico come il nostro caratterizzato da una grave crisi delle organizzazioni collettive che avevano contraddistinto il Novecento, ovvero partiti politici, sindacati e chiese. L'università naturalmente non deve sostituirsi a quelle organizzazioni, ma contribuire alla democrazia sul terreno e con le modalità che le sono proprie, senza mai entrare – come istituzione – nell'ambito della politica in

[84] Hannah Arendt, *Truth and Politics*, in "The New Yorker", 25 febbraio 1967.

senso stretto. Il contributo democratico dell'università, infatti, ha senso solo se l'università si concentra sul bene comune, rifuggendo qualsiasi inclinazione partigiana. Vale per l'università, insomma, quel che vale – come diremo più avanti – per il singolo professore: il senso dell'università in democrazia è quello di *dir verità* e di favorire un confronto razionale e aperto sui temi di pubblico interesse.

Un'università per affrontare le sei sfide e in generale il ventunesimo secolo passa per il rigetto delle pressioni che vorrebbero ridurre l'università alle sole funzioni di formazione lavorativa e di supporto all'economia e per l'adozione di un ruolo di esplicito sostegno allo sviluppo delle persone e alla democrazia. In particolare, vedremo come l'università possa contribuire alla democrazia in molti modi, da un giudizioso esercizio del potere di convocare alla deliberata adozione di uno sguardo lungo sulla società e sul mondo, dal mettere a disposizione della collettività conoscenza disinteressata all'affrontare temi di interesse generale, per arrivare infine ai due ruoli forse più importanti se vogliamo affrontare sfide complesse come le sei sfide: l'università come coscienza critica della società e l'università come generatrice di idee.

Il potere di convocare

> *Nulla infastidisce di più di non ricevere inviti.*
> Oscar Wilde

Nelle principali università americane si sente dire spesso che il più importante potere di cui gode l'università non deriva né dalla forza finanziaria (che a volte è ragguardevole), né dagli eventuali premi Nobel né dai laboratori (anche se tutte queste cose di certo aiutano), ma da una semplice facoltà: *il potere di convocare*. Se l'università invita, tutti o quasi accettano l'invito.

L'invito a fare che cosa? Spesso si tratta di un invito alle diverse parti di una controversia o di una questione importante

a incontrarsi negli spazi dell'università. E perché l'invito viene quasi sempre accolto?

I motivi principali sono tre.

Innanzitutto perché l'università garantisce che i suoi spazi sono *neutri*. In altri termini, tranne che in casi particolari[85], l'università in qualunque controversia è come se fosse extraterritoriale e lo è perché per definizione non è schierata con nessuno, dal momento che ha come unico obiettivo un'onesta, rigorosa ricerca della verità. Tutti si sentono al sicuro quando sono ospitati da un'università.

In secondo luogo, l'università garantisce che tutti gli invitati verranno *trattati allo stesso modo*: tutti avranno modo di esprimere il proprio punto di vista e tutti verranno ascoltati con attenzione e imparzialità. Nel corso della discussione l'università utilizzerà le sue competenze con discrezione ed essendo parziale unicamente alla verità. Se dopo l'incontro, come è buona prassi fare, verrà redatta una relazione, il documento sarà preciso, completo e il più possibile oggettivo e rispettoso delle posizioni di tutti.

In terzo e ultimo luogo, l'università garantisce che l'intero incontro verrà *condotto con serietà* e con il fine, se non di risolvere definitivamente la controversia (se di controversia si tratta), quanto meno di fare passi in avanti nella comprensione reciproca.

Nessun'altra istituzione può offrire le stesse garanzie con maggiore credibilità dell'università. Tuttavia, l'università italiana sembra essere poco consapevole di questo potere, che tra l'altro sarebbero esercitabile con un dispendio di risorse limitato. Se decidesse di usarlo in maniera assertiva, la collettività acquisterebbe un nuovo spazio per affrontare temi di rilevanza pubblica, per esplorare i conflitti e in generale per favorire un dibattito serio, informato, franco. Con benefici non solo per la collettività e per l'immagine dell'università, ma anche per

85 Pensiamo a situazioni in cui sia manifestamente in pericolo la democrazia o il rispetto dei diritti umani, sia in patria sia all'estero.

coloro che operano all'interno dell'università, che avrebbero l'opportunità di confrontarsi con governi, aziende e società civile acquisendone una conoscenza diretta, non mediata.

Lo sguardo lungo

Dovremmo ricordarci che le università sono molto più che utilità misurabile. A differenza forse di qualsiasi altra istituzione al mondo, le università fanno proprio lo sguardo lungo e coltivano quel tipo di prospettiva critica che guarda molto al di là del presente.

Drew Faust[86]

Da sempre la democrazia è accusata di avere lo sguardo corto: per l'eletto, infatti, quel che conta più di tutto sono le prossime elezioni, che non sono mai più lontane di qualche anno. Di conseguenza – così sostengono i critici – le decisioni in democrazia saranno prese per compiacere gli elettori nel breve termine, evitando decisioni magari assolutamente necessarie per la collettività, ma i cui benefici si palesassero troppo al di là nel tempo rispetto al ciclo elettorale.

È una critica che suona plausibile dal punto di vista della logica, ma che i fatti hanno ripetutamente smentito, soprattutto in questi ultimi venticinque anni, quando le democrazie realmente esistenti hanno preso, a volte molto rapidamente, decisioni di enorme rilevanza non di rado a chiaro danno della maggioranza degli elettori. Pensiamo, per esempio, all'indebolimento della sanità pubblica, all'erosione dei diritti dei lavoratori o all'ossessione per la stabilità dei prezzi al posto della precedente attenzione per la piena occupazione.

In ogni caso, è ironico che la critica risuoni spesso proprio in un momento storico in cui la società, politica inclusa, è dominata da un sistema economico quasi esclusivamente concentrato sul brevissimo termine. Chi accusa la democrazia di

[86] Presidente della Harvard University dal 2007.

avere lo sguardo limitato a pochi anni in genere ha poi tutta la propria attenzione concentrata sul "responso quotidiano dei mercati" – noti per la loro irrazionalità e volatilità – o al massimo sulla prossima relazione trimestrale di Borsa. Per non parlare di un sistema economico che continua imperterrito a inquinare e a consumare terra, acqua e in genere risorse naturali, come se il futuro non avesse la minima importanza.

Ma il futuro arriverà, ed è nostra responsabilità collettiva prenderci cura delle generazioni future e del pianeta su cui tutti insieme viviamo. Una volta l'istituzione che aveva il compito esplicito di prendersi cura dei non nati era lo Stato, a partire dalla tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della nazione (art. 9 della Costituzione). Oggi lo Stato ha ancora nominalmente tale compito, ma spesso – a causa di vincoli monetari imposti dall'alto (o addirittura inseriti in Costituzione[87]) – non ha più i mezzi per farlo. E non avendo più i mezzi per farlo, anno dopo anno perde le intelligenze necessarie per svolgere tale compito, con il risultato che ormai è con grande preoccupazione che ci si chiede quale sarà lo stato dei nostri beni comuni anche solo tra dieci anni. E quindi questioni cruciali come la messa in sicurezza antisismica di quella larga parte di Italia soggetta a terremoti vengono sempre rinviate, o ridotte a misera cosa in nome delle pressoché continue emergenze economiche, come ha purtroppo dimostrato anche il terremoto che ha devastato il centro Italia nell'agosto del 2016. E non parliamo di questioni come le abitazioni nelle zone vulcaniche del napoletano, un disastro di dimensioni potenzialmente immani che si preferisce, nei fatti, ignorare, pur sapendo che prima o poi qualcosa capiterà[88].

---

[87] Come il pareggio di bilancio, introdotto in Costituzione nel 2012 con un iter parlamentare di appena sei mesi e con una maggioranza così ampia da evitare il referendum confermativo. Secondo alcuni studiosi, tra cui Stefano Rodotà e Vladimiro Giacchè, il pareggio di bilancio crea forti tensioni con altri aspetti della Costituzione del 1948.

[88] E non solo a causa dello stato attivo del Vesuvio, ma anche – e secondo gli studiosi, soprattutto – a causa della caldera dei Campi Flegrei, uno dei vulcani più pericolosi al mondo; si veda Elena Dusi, *Così esplosero i Campi Flegrei. Come 500*

Con un sistema economico che continua ad agire come se le risorse fossero infinite e come se la terra fosse inquinabile senza limiti, con lo Stato svuotato della capacità di svolgere il suo ruolo classico di tutela dei non nati, e con i partiti politici di massa dotati di capacità di analisi e progettuale ridotte ormai a un ricordo del passato, l'università ha la responsabilità di mettere al servizio della collettività le sue enormi risorse cognitive. In parte già lo fa, naturalmente – ma in genere solo grazie all'iniziativa di singoli ricercatori. Ben altra cosa sarebbe concentrare lo sguardo dell'istituzione università esplicitamente sui problemi a medio e lungo-termine (oltre ad aiutare con quelli a breve termine, quando utile e necessario, come vedremo). Perché ciò capiti abbiamo bisogno che accadano due cose. Da una parte una decisa presa di responsabilità da parte dell'università, che deve abbracciare questo ruolo, tanto più importante oggi rispetto al passato per i motivi che abbiamo detto. È un ruolo naturalmente adatto all'università, che da sempre si connota come spazio autonomo, almeno in parte isolato dalle contingenze dell'attualità, proprio per permettere la concentrazione su idee e problemi che il resto del mondo, governato dalle emergenze quotidiane, difficilmente potrebbe affrontare.

Dall'altra parte l'università deve essere messa nelle condizioni di affrontare queste sfide, non solo garantendo adeguate risorse, ma anche configurando tutto il complicato meccanismo di incentivi (o, meglio, di "non punizioni") che governano un sistema universitario come quello italiano in maniera tale da incoraggiare sforzi ingenti in questa direzione. Stessa cosa andrebbe fatta a livello europeo, orientando i bandi di ricerca come quelli del programma Orizzonte 2020 meno a immediato vantaggio delle industrie e più per colmare questo divario di attenzione tra il breve e il lungo termine.

---

anni fa, anche oggi il suolo si sta sollevando sotto al super-vulcano, in "la Repubblica", 7 settembre 2016, http://tinyurl.com/htwfk82.

Conoscenza per il bene comune

La torre dell'isolamento, la torre della "beatitudine egoistica", la torre della meditazione – questa torre è anche una torre di guardia. Ogni qualvolta l'occupante avverta un pericolo per la vita o la libertà, ha l'opportunità, o anche il dovere, non solo di segnalare "lungo la linea da cima a cima", ma anche di gridare, nella flebile speranza di essere ascoltato, a quelli che stanno a terra.

Erwin Panofsky

La complessità del mondo moderno richiede moltissima conoscenza: conoscenza specializzata per analizzare i problemi, capacità di sintesi interdisciplinare e competenze progettuali per articolare possibili proposte. L'università naturalmente non è l'unica entità in grado di fare tutto ciò; tuttavia è l'unica entità caratterizzata dalla dedizione disinteressata alla conoscenza, ovvero alla conoscenza super partes. Diremo di più: l'università, a causa delle sue caratteristiche di autonomia e di libertà, ha l'obbligo di *dir verità*. L'università, quindi, come istituzione che coniuga conoscenza avanzata in tutte le discipline con *parresia*.

Descrivendo la sfida democratica, abbiamo visto come le democrazie realmente esistenti, inclusa quella italiana, denotino forti limiti proprio in relazione alla conoscenza: i media, infatti, in questi ultimi decenni si sono fortemente concentrati, creando non solo situazioni di oligopolio, ma anche di diretta proprietà dei media da parte di interessi economici estranei al mondo dell'informazione. Ciò ha portato a una stretta progressiva sul pubblico discorso, con un condizionamento a priori su cosa è da considerarsi *ragionevole* e cosa invece è *irragionevole*, anche se magari si tratta di posizioni che sarebbero state considerate moderate neanche una generazione fa[89].

[89] Si veda per esempio Robert W. McChesney, *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*, The New Press, New York 2000;

In parallelo, nelle democrazie realmente esistenti è cresciuto enormemente il peso politico del potere economico. Ciò è avvenuto in alcuni casi, come negli Stati Uniti, grazie al controllo derivante dal finanziamento delle campagne elettorali e all'enorme aumento delle spese per "lobbying" su Congresso e su governo[90]. In altri paesi, il potere economico – oltre a influenzare i media e a fare lobby, come negli Stati Uniti – si è anche direttamente fatto potere politico, come è stato il caso di Berlusconi in Italia (o Trump, sempre negli Stati Uniti), o ha comunque effettuato una "cattura" dei partiti politici esistenti[91], che comunque, a causa della globalizzazione si sono ritrovati con margini di manovra, soprattutto in ambito economico, molto ridotti[92]. Ciò non poteva non avere conseguenze sulla conoscenza prodotta per il pubblico dibattito: al precondizionamento effettuato dai media, infatti, si è sommato l'effetto delle ricerche prodotte per sostenere posizioni di parte, tipicamente quelle legate a interessi economici. Ciò a volte è avvenuto nell'ambito di attività di lobbying, che hanno almeno il beneficio di essere esplicitamente etichettate come tali, ma altre volte analisi macchiate da conflitti di interesse anche clamorosi sono state presentate come imparziali ricerche accademiche, spesso prodotte da *think tank*, un termine che si sta

---

Edward S. Herman e Noam Chomsky, *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon, New York 2002; Vladimiro Giacchè, *La fabbrica del falso. Strategie della menzogna nella politica contemporanea*, DeriveApprodi, Roma 2010; Alessandro Gazoia, *Senza filtro. Chi controlla l'informazione*, Minimum Fax, Roma 2016.

90 Kevin P. Phillips, *Ricchezza e democrazia: una storia politica del capitalismo americano*, Garzanti, Milano 2005 (ed. or. *Wealth and Democracy: A Political History of the American Rich*, 2003); Sheldon Wolin, *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*, Princeton University Press, Princeton 2008; Lawrence Lessig, *Republic, Lost*, Twelve Books, 2011; Martin Gilens, *Affluence and Influence – Economic Inequality and Political Power in America*, Princeton University Press, Princeton 2012.

91 Colin Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2006; Colin Crouch, *Quanto capitalismo può sopportare la società*, Laterza, Roma-Bari 2014 (ed. or. *Making Capitalism Fit for Society*, 2013).

92 Peter Mair, *Ruling the Void: The Hollowing of Western Democracy*, Verso Books, Londra-New York 2013.

connotando in maniera sempre più negativa[93], ma non raramente anche da ricercatori universitari. Particolarmente noti sono i casi di scienziati reclutati per screditare le ricerche sui danni del tabacco o quelle relative al riscaldamento globale[94], ma purtroppo casi analoghi si riscontrano praticamente ogni volta che sono in gioco ingenti interessi, come per esempio in ambito alimentare[95], farmaceutico[96] o economico[97].

Alla corruzione e alle prassi deontologicamente scorrette si somma poi la quasi scomparsa dei finanziamenti per la ricerca libera: la ricerca, infatti, è ormai quasi tutta finanziata tramite bandi che pre-identificano – a volte con notevole precisione – gli argomenti di ricerca, condizionando così grandemente l'attenzione dei ricercatori che difficilmente si mettono a lavorare su argomenti che, oltre a essere "scomodi", sono anche sprovvisti di risorse. E a quanto pare nemmeno bandi appositamente progettati per finanziare ricerca davvero innovativa, come quelli dello European Research Council, stanno riuscendo pienamente nell'intento[98].

Per tutti questi motivi, c'è più bisogno che mai che l'università metta al servizio della società le sue conoscenze e la sua capacità di analisi e di proposta sfruttando al massimo la libertà accademica al servizio della verità. La società sostiene l'univer-

93 Si veda la serie di articoli *Think Tanks Inc.* pubblicati dal "New York Times" nell'agosto 2016 e reperibili all'indirizzo http://tinyurl.com/z7374tf.

94 Erik M. Conway e Naomi Oreskes, *Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*, Bloomsbury, Londra 2012.

95 Ian Leslie, *The Sugar Conspiracy*, in "The Guardian", 7 aprile 2016, http://tinyurl.com/gs6hfuj.

96 Marcia Angell, *The Truth About the Drug Companies: How They Deceive Us and What to Do About It*, Random House, New York 2004.

97 Sul ruolo che economisti accademici, anche di prestigiosissime università, hanno avuto nella crisi del 2007, si veda *Inside Job*, il film del 2010 prodotto, scritto e diretto da Charles Ferguson, vincitore dell'Oscar al miglior documentario nel 2011. Sulla corruzione dell'economia come disciplina si veda per esempio Ryan Grim, *Priceless: How the Federal Reserve Bought the Economics Profession*, in "The Huffington Post", 23 ottobre 2009 (aggiornato il 13 maggio 2013), http://tinyurl.com/kvyhv3.

98 Terttu Luukkonen, *Conservatism and Risk-Taking in Peer Review: Emerging ERC Practices*, in "Research Evaluation", 2012, pp. 1-13.

sità – dedicandole risorse che potrebbero essere dedicate, per esempio, a ospedali, asili nido o lotta alla povertà – anche per questo motivo: per aver qualcuno che parli con competenza e con rigore avendo come obiettivo nient'altro che il bene comune. Quale istituzione se non l'università può farlo? Ma affinché ciò capiti devono prima venire assicurate tre condizioni: l'università deve sentire l'importanza di questo ruolo e agire di conseguenza; la politica deve rispettare la libertà accademica (e l'università attivarsi con energia ogni qualvolta tale libertà rischiasse di venir intaccata); l'università deve essere messa nelle condizioni materiali di poter mettere a disposizione della collettività la propria conoscenza.

Riguardo a quest'ultimo punto è necessario spendere qualche parola sul rapporto tra università e collettività. In proposito occorre superare sia la concezione della scienza come entità che non solo può ma che *deve* essere del tutto autonoma dal contesto in cui opera, un'entità che risponde unicamente a se stessa, sia la concezione opposta, secondo la quale la scienza dovrebbe fare ciò che la società le ordina di fare, dove per società alcuni intendono il sistema economico e altri la volontà democratica dei cittadini.

È invece necessario ribadire sia l'autonomia della scienza – senza autonomia, infatti, la scienza non può prosperare[99] – sia la necessità che tale autonomia non precluda il confronto: la scienza, infatti, deve dialogare con la società, da una parte spiegando le proprie scelte e dall'altra ascoltando con attenzione le *preoccupazioni* e le *priorità* dei cittadini[100].

Ascoltare le *preoccupazioni* permetterebbe sia di attenuare timori spesso infondati sia di ridurre il rischio di non prendere in considerazione rischi effettivi (in particolare conseguenze

---

[99] Nota bene, autonomia *anche dalla democrazia* (si veda Colin Crouch e Stephen Mennell, *The Universities: Pressures and Prospects*, Fabian Society, Londra 1971), che è il motivo per cui il principio della libertà della scienza compare sia nella Costituzione italiana (art. 33), sia in quella tedesca (art. 5).

[100] Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000 (ed. or. *Risikogesellschaft*, 1986).

inattese), ma per qualche motivo poco presenti nella consapevolezza della comunità scientifica.

Ascoltare le *priorità* dei cittadini permetterebbe di tenerle quanto meno presenti al momento della scelta dei temi di ricerca. Non esiste, infatti, alcun inarrestabile progresso della scienza verso una specifica direzione: i fattori che possono condizionarne la direzione sono tanti, ed è bene che tra essi ci siano *anche* le risultanze del dialogo costante con i cittadini.

Altrimenti il rischio in questo periodo storico è che a prevalere sistematicamente sia il peso del denaro dei finanziatori della ricerca, che non solo la orientano a occuparsi di certi temi a scapito di altri, ma che hanno anche l'interesse a favorire lo studio dei benefici a breve termine di una determinata ricerca e molto poco interesse, invece, a soppesarne i rischi.

Affrontare i problemi del presente

Se volete che l'università sia una cosa seria, che non sappia di vuoto, di chiuso, di antico... fate che la vita vi pulsi dentro, che la sua società con i suoi interrogativi vi si rifletta, che i problemi della difficile convivenza umana vi siano compresi ed affrontati. Fate che questa piccola società sia un ponte verso la vita.

Aldo Moro

Allo sguardo lungo si deve affiancare uno sguardo attento al presente e alle sue sfide. È un'attenzione che l'università può declinare in vari modi.

Il primo l'abbiamo già visto: il potere di invitare. Se ritenuto utile – perché nessun altro lo sta facendo, perché solo l'università rappresenta un terreno neutro o perché l'università ha importanti competenze nel settore – l'università può convocare esperti, forze politiche, aziende, esponenti di governo, associazioni, semplici cittadini ecc. per favorire la conoscenza delle rispettive posizioni e per identificare possibili soluzioni. È con il dialogo e con il confronto – non con il richiamo al princi-

pio di autorità o minacciando sanzioni legali – che è doveroso affrontare problemi sociali come, giusto per fare due esempi italiani, la diffidenza nei confronti dei vaccini o la decisione – secondo alcuni affrettata – di tagliare molti ulivi in Puglia.

Il secondo modo in cui l'università può dedicare attenzione al presente è durante l'attività educativa. Un primo momento può essere la scelta dell'argomento delle tesi di laurea (o di dottorato). Applicare quanto studiato fino a quel momento a un tema di attualità, con rigore scientifico, può essere un modo molto efficace per permettere a una persona di mettere insieme i vari aspetti della sua educazione, preparandola in questo modo ad affrontare in modo rigoroso, con rispetto dei dati, dell'evidenza scientifica e della logica anche i futuri problemi che si troverà a fronteggiare come cittadino.

Un secondo momento educativo è la lezione universitaria. La lezione universitaria, infatti, si presta ad affrontare temi di attualità con particolare efficacia. Riuniti nello stesso spazio fisico, studenti e professore possono discutere insieme – oggettivamente, spassionatamente, con rigore – quegli stessi temi che troppo spesso la politica strumentalizza e i media banalizzano, come le migrazioni, i conflitti internazionali o le diseguaglianze. Con l'obiettivo naturalmente non di dichiarare buoni o cattivi né di schierarsi, ma al contrario di fare risaltare la complessità della realtà, di dare agli studenti gli strumenti intellettuali affinché possano seguire un proprio percorso di comprensione. Obiettivo che, come sappiamo, coincide con l'obiettivo generale dell'università di dare gli strumenti per comprendere la realtà: semplicemente in questo caso l'attenzione si focalizza su temi di attualità, toccando quindi direttamente l'esperienza quotidiana degli studenti, a cui applicare tutto quanto si è imparato fino a quel momento.

Da questo punto di vista, l'università diventa quindi l'istituzione che si fa carico di affrontare ciò che (pre)occupa il pubblico, l'istituzione che si prende cura del presente, che favorisce l'analisi, il confronto e la formulazione di possibili

proposte[101]. Il tutto in pubblico. Tra i metodi consigliabili per affrontare a lezione i problemi del presente si distingue quello socratico, ovvero un metodo educativo basato sulla massima "tutto va messo in discussione" e sull'uso sistematico di domande da parte del professore per fare emergere riflessioni, analisi e proposte direttamente dagli studenti. Negli Stati Uniti è stato a lungo considerato il metodo educativo per eccellenza[102] (anche se la sua efficacia dipende dal tema trattato, dalla personalità del docente e da altre circostanze), mentre nell'università italiana le lezioni sono state quasi sempre impostate secondo il modello classico unidirezionale (che però – ricordiamolo – ha anche i suoi punti di forza, come ricorda splendidamente Donald Verene nel suo *L'arte dell'educazione umanistica*[103]).

Un terzo modo per affrontare i temi sociali è quello di dedicarvi corsi appositi – sia seminariali sia rivolti a un numero di studenti più elevato – e in alcuni casi anche corsi di laurea specialistica e di master. Temi di attualità come il riscaldamento globale, le migrazioni, i conflitti tra culture o la diseguaglianza sono tutti argomenti trasversali su cui si potrebbero costruire percorsi interdisciplinari di altissima valenza educativa.

Infine, l'università può includere l'attenzione al presente nelle sue attività di ricerca. Il singolo professore potrà scegliere di concentrare la sua ricerca su temi legati al presente o comunque che tengano in conto questioni legate alla situazione generale della società e non solo alle logiche interne alla propria disciplina[104]. Questa inclinazione potrà essere solleci-

[101] Si veda per esempio Jan Masschelein e Maarten Simons, *The University as a Matter of Public Concern*, in "Rethinking the University After Bologna", UCSIA, Antwerp, pp. 83-101.

[102] Soprattutto ad Harvard e in particolare da parte dei professori della Law School, Si veda Orin S. Kerr, *The Decline of the Socratic Method at Harvard*, 78 Neb. L. Rev. (1999), disponibile al seguente indirizzo http://tinyurl.com/znaszsu.

[103] Donald Phillip Verene, *L'arte dell'educazione umanistica* Osanna Edizioni, Venosa 2006 (ed. or. *The Art of Humane Education*, 2002).

[104] Per un esempio di riflessione di questo tipo nello specifico ambito della crittografia si veda Phillip Rogaway, *The Moral Character of Cryptographic Work*, 2 dicembre 2015, http://tinyurl.com/ztjwzep.

tata da incentivi di varia natura, ma è importante che vengano perlomeno rimossi i disincentivi che in questo periodo storico ostacolano la ricerca su temi di attualità che non abbiano un'utilità economica immediata.

A tutti i livelli, la creazione di centri di ricerca interdisciplinari può essere un modo molto efficace per sostenere in maniera continuativa conversazioni e approfondimenti su temi di interesse generale.

Infine, a livello istituzionale l'università può avviare programmi ad hoc per unire le risorse dell'università con quelle della società civile, di nuovo sfruttando il potere di convocare e l'autorevolezza dell'università. L'esempio forse più importante in questo senso è il progetto Solve ("risolvere") che il MIT di Boston ha lanciato nel 2014 e che è strutturato in quattro "pilastri": combustibile, imparare, curare e costruire[105]. Nel giugno 2016, dopo aver consultato professori del MIT ed esperti in vari settori, il MIT ha annunciato cinque sfide connesse ai "pilastri", che spaziano da come rimuovere il biossido di carbonio dall'atmosfera in maniera scalabile, economica ed etica a come usare strumenti, tra cui i dispositivi mobili, per aiutare persone con problemi mentali come la demenza, la schizofrenia e l'autismo.

Nel 2017 il MIT inviterà persone da tutto il mondo per discutere di persona queste sfide e identificare possibili passi in avanti[106].

Coscienza critica e generatrice di idee

Le università devono essere produttrici non solo di conoscenza ma anche di (spesso scomodi) dubbi. Sono posti creativi e turbolenti, case che ospitano una polifonia di voci. Ma in questo momento della nostra storia, le università dovrebbero

[105] Iniziativa *Solve* del MIT, http://solve.mit.edu.

[106] MIT News Office, *MIT Announces Solve Program Activities – Addressing the World's Most Pressing Issues, Second Year of Program Will Focus On In-Person Gatherings, Solution Proposals*, 7 giugno 2016, http://tinyurl.com/zzeqoey.

chiedersi se hanno fatto abbastanza per formulare le domande profonde e scomode indispensabili per qualsiasi società.
Drew Faust

L'università, grazie alle sue conoscenze, alla sua autonomia, allo sguardo lungo, al tempo lento, è particolarmente adatta a svolgere il ruolo di coscienza critica della società. È un ruolo che svolgono anche altre entità, e in particolare le religioni: in proposito basta seguire per esempio gli interventi di Papa Bergoglio su ambiente o sul lavoro. L'università, tuttavia, ha la peculiarità di essere un'istituzione laica che tratta la conoscenza con rigore scientifico e quindi in grado di fornire contributi di natura differente rispetto a quelli – pure rilevanti – offerti dalle religioni.

Naturalmente essere la coscienza critica della società è una funzione che era già stata assegnata a una specifica categoria di persone, ovvero *gli intellettuali*. Nati convenzionalmente con il *J'accuse* di Émile Zola per il caso Dreyfus (1898), gli intellettuali caratterizzano tutto il Novecento con nomi che hanno avuto – e in parte ancora hanno, basti pensare a Noam Chomsky – un'enorme influenza sul dibattito pubblico occidentale, come Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Edward Said, Umberto Eco, Michel Foucault, Bertrand Russell. La riflessione sugli intellettuali è sterminata e già nel 1927, dopo la catastrofica esperienza della prima guerra mondiale, Julien Benda ne lamentava il tradimento in un celebre libro[107].

In questa sede ci limitiamo a osservare che parlando di coscienza critica della società è stata prestata moltissima attenzione agli individui (gli intellettuali) e molta meno all'università. Ha senso dire che l'università deve avere un ruolo di coscienza critica della società? Noi pensiamo di sì, e in parte è già emerso da quanto detto. Già lo stesso interrogarsi, infatti, sulle grandi sfide che deve affrontare l'Umanità e su che cosa

---

[107] Julien Benda, *Il tradimento dei chierici. Il ruolo dell'intellettuale nella società contemporanea*, Einaudi, Torino 2012 (ed. or. *La trahison des clercs*, 1927).

possa fare l'università in proposito, significa assumere una posizione di natura etica che, presa sul serio, ha svariate ricadute su tutto quello che fa l'istituzione.

L'università quindi creerà innanzitutto un ambiente favorevole per quei professori e studenti che volessero dedicarsi più attivamente agli aspetti sociali. Lo può fare tutelando con forza e in tutte le occasioni la libertà accademica; incentivando e favorendo occasioni di confronto, discussione, approfondimento; esercitando tanto il potere di convocare quanto l'applicazione dello sguardo lungo e l'attenzione ai problemi di attualità. In generale saranno i singoli docenti, sostenuti dalla loro università, a esercitare tale ruolo che richiede una presa di responsabilità individuale. Un'eccezione a questa regola generale è la solidarietà nei confronti di altre università. La singola università, infatti, deve agire come membro di una più vasta comunità di università a livello nazionale e internazionale e quindi prendendosi a cuore – nei limiti del possibile – la sorte di università, docenti e studenti in difficoltà in tutto il mondo. Vale per le università del Sud Italia, oggetto in questi ultimi anni di una sistematica sottrazione di risorse[108] che andrebbe denunciata non solo dalle dirette interessate, ma da tutte le università, a partire da quelle del resto del paese. Vale per le università greche, gravemente colpite dalla spaventosa crisi economica con venature di neocolonialismo[109] che sta vivendo il paese[110] nella sostanziale indifferenza delle altre università europee[111].

---

[108] Si veda Fondazione RES, *Università in declino: Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016; Mauro Fiorentino, *La questione meridionale dell'Università*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.

[109] Jonas Van Vossole, *Framing PIGS: Patterns of Racism and Neocolonialism in the Euro Crisis*, in "Patterns of Prejudice" vol. 50, 1, 2016, http://dx.doi.org/10.1080/0031322X.2015.1128056.

[110] Tom Keene, *Greece Is in a Worse Spot Than America Was in 1933*, Bloomberg Markets, 22 giugno 2015, http://tinyurl.com/hb9n4ut.

[111] Non siamo stati in grado di rintracciare alcuna dichiarazione ufficiale di solidarietà con le università greche da parte di università di altri paesi europei. Come se la situazione greca fosse ordinaria amministrazione e non una crisi senza precedenti in Europa in tempo di pace; si veda Helena Smith, *Austerity Measures*

Vale per le università turche, che nell'estate del 2016 hanno vissuto uno dei momenti più bui della loro storia, con una repressione effettuata dal governo Erdogan che ha riguardato migliaia di docenti e di studenti. Vale per le università libiche, siriane, irachene, di cui quasi nessuno parla, ma la cui disgregazione è uno dei capitoli non meno dolorosi e non meno gravidi di conseguenze della tragedia di quei paesi. In tutti questi casi – che abbiamo limitato a un'area geografica prossima a quella europea, ma che potevamo estendere a praticamente tutto il mondo – l'università poteva e doveva agire come istituzione solidale. Invece lo ha fatto solo occasionalmente, sia al livello delle singole università sia al livello delle organizzazioni collettive, come la Conferenza dei Rettori Italiana (CRUI) o l'Associazione delle università europee (EUA). È urgente che il senso di solidarietà tra università faccia un salto di qualità, particolarmente ora che nel mondo le faglie e le tensioni stanno aumentando, anche all'interno della stessa Europa.

Strettamente connesso alla funzione di coscienza critica è quella di generatrice di idee. Sono due funzioni connesse perché in questi ultimi duecento anni è stata la sensibilità sociale a stimolare la produzione, da parte dell'università, di numerose idee, spesso originariamente eretiche, che hanno poi avuto un enorme impatto sociale, come spiegò per esteso il grande economista americano John Kenneth Galbraith nel suo *Il nuovo stato industriale*[112].

Secondo Galbraith, infatti, l'università è stata storicamente la maggiore produttrice di innovazione sociale[113]. Un ruolo, questo, che i professori hanno svolto nonostante le sensibilità assai diverse dei vertici dell'università americana, dominati da uomini di affari; un ruolo che hanno potuto svolgere solo

Push Greek Universities to Point of Collapse, in "The Guardian", 25 settembre 2013, http://tinyurl.com/jeaw6y9.

112 John Kenneth Galbraith, *Il nuovo stato industriale*, Einaudi, Torino 1968 (ed. or. *The New Industrial State*, 1967).

113 Espressione che in questi ultimi anni è tornata di moda, ma con un significato differente rispetto a quello di Galbraith.

grazie alla tutela della libertà accademica, a partire dalla *tenure*[114]. Potremmo inoltre attribuire all'università la funzione che il filosofo della scienza Paul Feyerabend aveva attribuito più genericamente alla scienza, ovvero di essere una *generatrice di idee*. Nella visione di Feyerabend non c'è alcun riferimento alla coscienza critica o alla sensibilità sociale, ma alla necessità di avere una generazione continua di idee (lui parla di una «proliferazione di teorie»), per confrontarle tra loro e con l'esistente con l'obiettivo di tenere vivo il senso critico[115].

Anche in questo caso potremmo chiederci: se concordiamo sull'utilità sociale (e non solo per la scienza) di avere un flusso costante di nuove idee, quale istituzione se non l'università può garantire un simile flusso?

Il vantaggio di avere un'istituzione – invece di singoli individui della società civile, per quanto capaci – con il ruolo di coscienza sociale e di generatrice di idee è che in questo modo c'è maggiore probabilità di indebolire il controllo esercitato dai media sul dibattito pubblico. Sono ormai decenni, infatti, che l'intervallo delle idee considerate accettabili[116] è determinato dai media, limitando fortemente il numero di idee su cui si esercitano le menti della grande maggioranza delle persone. Le idee al di fuori dell'intervallo di accettabilità sono considerate estremiste, inaccettabili, radicali e quindi a priori escluse dal dibattito. Questo fenomeno genera rischi molto elevati di conformismo e di stasi sociale, dal momento che storicamente ogni progresso è stato causato da idee inizialmente giudicate irragionevoli, se non pericolose.

Le università hanno troppo spesso accettato passivamente l'intervallo di accettabilità del momento storico in cui ope-

114 Come vedremo in seguito, negli Stati Uniti un professore con *tenure* è un docente che gode del posto fisso ed è quindi libero di esprimere la sua posizione senza timore di perdere il posto di lavoro.

115 Paul K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 1979 (ed. or. *Against Method*, 1975).

116 Detta anche *finestra di Overton*, dal nome del ricercatore americano Joseph P. Overton (1960-2003).

ravano, limitando così il loro contributo pubblico, semmai relegando le idee meno "mainstream" in pubblicazioni accademiche scarsamente accessibili al grande pubblico. In larga parte è quello che sta capitando anche oggi. Occorre dunque invertire la tendenza e incoraggiare esplicitamente a fare quello che tutti dicono di volere, ma che in pratica è invece scoraggiato, ovvero pensare fuori dagli schemi, senza paura nel proporre idee apparentemente eretiche. È quello che fanno alcuni think tank privati, soprattutto negli Stati Uniti, tipicamente per far diventare accettabili idee di parte care ai loro finanziatori: perché non dovrebbe farlo anche l'università ma nell'interesse della collettività? L'università dovrebbe proporsi con forza come generatrice di idee, come lo spazio in cui tutto si può dire, tutto si può immaginare, con soli vincoli dell'etica e del rigore accademico.

In conclusione, l'università ha bisogno di prendere più sul serio le sue responsabilità nei confronti della democrazia, che non si limitano a educare futuri cittadini, ma che devono condizionare l'intera sua attività di istituzione dedita al sapere. Così facendo l'università contribuirebbe non solo ad affrontare la prima sfida, quella democratica, ma anche le altre cinque, che hanno – per la loro complessità e rilevanza – enorme bisogno di conoscenza finalizzata al bene comune, di conoscenza che guardi al lungo periodo, di occasioni di confronto e di informazione, di qualcuno che si sforzi con continuità di produrre, senza timori riverenziali, idee originali, innovative, non conformiste.

Capitolo 4

Le persone dell'università

Introduzione

L'imparare deve rimanere un'avventura, altrimenti è nato morto. Ciò che impari di momento in momento deve dipendere da incontri casuali, e bisogna che continui così, da incontro a incontro, un imparare nelle metamorfosi, un imparare nel piacere.
Elias Canetti

Sono le persone che fanno l'università. Innanzitutto studenti e professori, dalla prima volta che si incontrarono e si accordarono: questo è il nucleo fondante dell'università moderna (con radici che partono dall'antichità classica). Valse quasi mille anni fa a Bologna (e ancora prima in altre parti del mondo, tra cui Africa settentrionale, India e Cina[1]) e vale ancora oggi. Data la complessità dell'università moderna, tuttavia, studenti e professori non potrebbero operare senza l'aiuto di molte altre persone, che complessivamente permettono agli studenti e ai professori di dedicare il maggior tempo possibile rispettivamente a studiare e a professare.

In questo libro purtroppo non potremo parlare di tutti quelli che fanno parte della comunità accademica. Non potremo,

[1] In particolare le università di Timbuctù, Al-Karaouine (Fes) e Al-Azhar (Cairo) in Africa, Taxila e Nalanda in India, l'accademia imperiale Taixue (poi Guozixue) in Cina. Vedi Jack Goody, *Reinassances: The One or the Many?*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

per esempio, parlare dei bibliotecari, così importanti perché l'università nasce dal libro e al libro – in senso lato, ovvero come conoscenza in forma duratura fissata su un supporto, digitale o cartaceo che sia – continuerà a restare legata. E più in generale non potremo parlare dei tecnici, degli amministrativi, degli archivisti, degli esperti di comunicazione e delle molte altre figure professionali che via via si sono rese necessarie per permettere all'università moderna di operare al meglio in condizioni al contorno sempre mutevoli.

Non potremo neanche parlare, se non di passaggio, di un'altra categoria molto importante: i ricercatori precari, espressione che denota sia i ricercatori che hanno come obiettivo la carriera accademica sia quelli che contribuiscono ai progetti di ricerca senza prospettive di rimanere all'università nel lungo periodo.

Il primo tipo di precari, che arriva dal dottorato di ricerca, dovrebbe – verificata l'attitudine all'insegnamento – poter trovare un ruolo nell'università, prospettiva che invece in Italia da molti anni riguarda un'infima percentuale dei dottori di ricerca, costringendo, come abbiamo già visto, molti ottimi giovani ricercatori all'emigrazione, sprecando un potenziale, anche economico, gigantesco. La seconda tipologia, anch'essa problematica seppur in maniera diversa rispetto alla prima, richiederebbe riflessioni *ad hoc*, che però in questa sede non potremo fare.

Ci concentreremo dunque solo sugli studenti, sui professori e su due specifiche sottocategorie degli uni e degli altri che ci sembrano particolarmente importanti: i dottorandi di ricerca e i professori che si dedicano al governo dell'università.

Infine, per concludere, discuteremo del concetto di *comunità accademica estesa*, che include tutte quelle persone che, con modalità molto eterogenee, partecipano alla vita dell'università pur non facendone formalmente parte. Una comunità trascurata in Italia, ma che molto potrebbe fare sia per arricchire le riflessioni all'interno dell'università sia per vivificare il dialogo tra università e società civile.

Lo studente

Nella letteratura italiana sull'università si parla raramente dello studente. Così come si tende a dare per scontato che cosa sia e a che cosa serva l'università, si tende a dare per scontato che ruolo abbia lo studente.

In genere, se proprio si parla degli studenti, è per lamentarne il progressivo peggioramento, attribuito al deterioramento delle scuole superiori o ai "tempi". Oppure, in questi ultimi anni, se si parla degli studenti, lo si fa soprattutto per sottolineare che sono *clienti*, consumatori che comprano un servizio offerto sul mercato e che pertanto hanno diritto di godere dei tipici diritti di cui godono i consumatori, incluso quello di vedere fruttare il loro investimento.

Il problema principale delle lamentele sul peggioramento degli studenti non è solamente che sono vecchie quanto la stessa università, facendo parte del più ampio genere letterario della lamentela nei confronti dei giovani, giudicati (dai vecchi) sempre peggiori dei giovani che li hanno preceduti[2]. Il vero problema è che le geremiadi sono quasi sempre superficiali, ovvero non permettono di capire che cosa stia effettivamente cambiando anno dopo anno: perché i cambiamenti tra i giovani avvengono e l'università deve studiarli per capire quali misure eventualmente prendere in proposito.

Ben più grave delle geremiadi, però, è l'attuale tendenza, di cui abbiamo già parlato, a trattare gli studenti come clienti. È un cambiamento del tutto coerente con la trasformazione ideologica di questi ultimi trent'anni, ma che va a colpire la categoria di gran lunga più numerosa della comunità accademica, con effetti potenzialmente gravi. Come già fatto in altre occasioni, occorre premettere che contestare alla radice un determinato concetto – per esempio, l'università come azienda o

---

2 Per l'Inghilterra Geoffrey Pearson, *Hooligan: A History of Respectable Fears*, Palgrave, Londra 1983, fa risalire il primo picco di panico dovuto alla corruzione dei giovani al sedicesimo secolo. Più blande lamentele per la corruzione dei giovani sono invece vecchie quanto il mondo.

lo studente come cliente – *non* significa disinteressarsi dell'efficienza dell'università o della necessità che lo studente possa scegliere razionalmente quale università frequentare o della necessità che abbia modi efficaci per far sentire la sua voce nel caso in cui l'università non funzioni a dovere.

La nostra critica a quei concetti, infatti, si basa proprio sull'osservazione che l'organizzazione aziendale *non* è l'unica forma efficiente di organizzazione, e che uno studente può ricevere un trattamento adeguato, anzi ottimo, anche se *non* viene trattato come il cliente di un servizio commerciale. È un punto importante, se non addirittura cruciale: la *pluralità dei possibili modelli istituzionali* come valore da preservare e difendere, per evitare i danni che inevitabilmente producono tutte le forme di pensiero unico. Tanto più se proprio gli studi di organizzazione aziendale ormai da anni mettono in evidenza come forme alternative di organizzazione aziendale possano funzionare anche meglio rispetto a quelle tradizionali ispirate al modello militare di *command-and-control*[3].

Ma dal momento che degli effetti di considerare gli studenti come clienti abbiamo già parlato, allora chiediamoci: *chi è lo studente*? Che ruolo ha nell'università?

Il punto di partenza è che lo studente – non più un ragazzo, non ancora un adulto maturo[4] – viene *liberamente* all'università perché *desideroso di imparare*.

Prima di tutto concentriamoci sul «liberamente»: la scuola dell'obbligo è alle spalle, quindi, nessuno obbliga lo studente a continuare a studiare – per cui se lo fa è perché lo vuole fare[5]. La libertà poi caratterizza tutta la sua esperienza universitaria: a differenza dei livelli di istruzione precedenti, infatti,

---

3 Per esempio, si veda Frederic Laloux, *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*, Nelson Parker, Oxford 2014.

4 Naturalmente lo studente universitario può anche essere un adulto di età più elevata: ci concentriamo però sul caso numericamente predominante.

5 La realtà, sia chiaro, può essere diversa, e in particolare variare da paese a paese: può essere per esempio molto difficile trovare un lavoro dignitoso senza una laurea, possono esserci pressioni sociali o famigliari ecc.

non ci sono campanelle che suonano o registri presenze. Sta allo studente decidere se e quanto frequentemente andare a lezione, quanto e come studiare, che priorità dare alle varie materie o in generale all'organizzazione della sua vita. Per non parlare della libertà di dare forma al proprio percorso di studi non solo con la scelta del corso di laurea, ma anche con la scelta degli orientamenti e dei singoli esami – libertà che nel sistema americano è molto più grande che in Italia (e, in generale, in Europa), ma che comunque esiste anche da noi. È l'aspetto della libertà accademica che riguarda gli studenti, la *Lernfreiheit*, che insieme alla *Lehrfreiheit*, ovvero, la libertà di insegnamento e di ricerca, costituisce la base della concezione classica (ovvero ottocentesca) dell'università tedesca[6].

Chiarito l'aspetto relativo alla libera scelta, passiamo al «desiderio di imparare». Lo studente sceglie di frequentare l'università per unirsi a una comunità di persone che hanno in comune l'amore per la conoscenza. Una parte della comunità è costituita da persone – i professori – che essendo state ai loro tempi studenti hanno poi deciso – avendone l'attitudine e la capacità – di dedicare la loro vita alla conoscenza e di diventare quindi studiosi di professione.

Gli studenti chiedono di poter iniziare il percorso e nel farlo dichiarano di essere *pronti a sforzarsi*, ad *applicarsi*. Questo, infatti, significa *stūdere* in latino: applicarsi, sforzarsi, esibire zelo, devozione, cura. Se non acquisita in precedenza, lo studente universitario deve quindi rapidamente acquisire l'abitudine alla fatica dello studio. Come scriveva Antonio Gramsci: «Il fanciullo che si arrabatta con i barbara, baralipton, si affatica, certo, e bisogna cercare che gli debba fare la fatica indispensabile e non più, ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molta gente che anche

[6] Libertà accademica tutelata anche dall'art. 5, paragrafo 3 della attuale costituzione tedesca.

lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza»[7].

Sforzo, a volte persino sofferenza di capire il professore a lezione, ma anche lo sforzo e la sofferenza di confrontarsi con *libri importanti*: l'università nasce dal libro e dalla lettura, così come testimoniato da parole italiane e inglesi come *collegi*, *lecturer*, *reader*, e deve preservare questo rapporto cruciale con la forma lunga del libro in un'epoca sempre più spinta verso la forma breve e la frammentazione. È la forma lunga del libro, infatti, quella più indicata per educare le menti, sia nel confronto solitario con la pagina scritta sia sotto la guida e lo stimolo di un professore.

Ma se lo studio è *anche* fatica, non è certamente *solo* fatica, anzi: è fatica nel senso di applicazione dell'amante all'oggetto del suo amore. Ed è la stessa parola *studium* ad avere questo significato; Giovanni Battista Montini, per esempio, ricordava che «la parola *studium*, sotto l'attuale significato di meditazione cognoscitiva, cela sempre quello radicale di ardore, di desiderio, di passione e di amore»[8].

Anche perché lo studente universitario moderno, a differenza dello scolaro dei livelli di istruzione precedenti, è reso consapevole fin dall'inizio del *carattere problematico* della conoscenza: la conoscenza non è chiusa, non è data una volta per tutte, ma è in costante divenire. Essa infatti viene continuamente rivista, problematizzata, riaperta, estesa, connessa con altra conoscenza dai ricercatori, che quindi rendono partecipi gli studenti di questa non chiusura della conoscenza. Su questo aspetto torneremo quando parleremo del professore universitario.

Quindi lo studente si relazionerà con l'università non come

---

7 Antonio Gramsci, *I Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 2014.

8 *Messaggi e discorsi di Giovanni Battista Montini all'Università Cattolica*, a cura di Carlo Ghidelli e Gian Enrico Manzoni, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 118.

con una mera erogatrice di servizi[9], ma come l'istituzione espressione della comunità di coloro che amano la conoscenza, comunità di cui lo studente diventa parte integrante. Non a caso l'università medievale si autodefiniva «*universitas societas magistrorum discipulorumque*», ovvero l'insieme di tutti gli studenti e i professori (*universitas*, infatti, contrariamente a quello che molti pensano, non è l'insieme di tutte le discipline, ma l'insieme appunto di tutti i professori e studenti, secondo il modello della corporazione medievale[10]).

Con il professore lo studente si relazionerà come colui che lo guida verso la conoscenza, che lo sprona a fare del suo meglio, a superare le difficoltà, a scoprire la propria personale via verso la conoscenza (inclusa quella di sé e del mondo, non solo quella relativa ai singoli corsi), in un rapporto che non è certamente tra pari, ma che è – diversamente dai livelli di istruzione precedenti – *tra adulti*. Tale rapporto quindi non è mera erogazione di informazioni, non è solo una voce che commenta una presentazione proiettata su uno schermo, ma è un rapporto che *accende il desiderio di conoscere*.

Viceversa, il professore tratterà lo studente come un giovane adulto che si rivolge a lui per essere guidato, spronato e messo alla prova. Nessuna indulgenza da venditore che vuole compiacere a tutti i costi il cliente, ma cura per la persona ed esempio. Il professore terrà presente che i legami umani che si creano con gli studenti hanno un impatto potenzialmente enorme su questi ultimi. Recenti ricerche americane hanno dimostrato che anche *un solo* incontro personale tra docente e studente, anche solo un'ora passata a discorrere degli studi o di un determinato problema intellettuale, possono risultare

---

[9] Come invece si vorrebbe fare a livello internazionale, classificando l'istruzione come un "servizio" come tutti gli altri, quindi da assoggettare agli stessi processi di liberalizzazione del commercio. Si veda Scherrer, *The Role of GATS in the Commodification of Education*, in Bernd Hamm e Russell Smandych (a cura di), *Cultural Imperialism*, Toronto University Press, Toronto 2005.

[10] Charles Homer Haskins, *The Rise of Universities*, Henry Holt and Company, New York 1923.

retrospettivamente come uno dei principali benefici *dell'intera esperienza universitaria*[11].

Infine, lo studente si relazionerà con gli altri studenti come coetanei che hanno intrapreso, anche loro liberamente, lo stesso percorso di dedizione e di attenzione alla conoscenza. Con loro si confronterà, discuterà, passerà il tempo libero. I rapporti di amicizia che instaurerà durante gli anni dell'università – in particolare, come dicono gli studi, nei decisivi primi sei mesi del primo anno – avranno una grande importanza sui suoi studi e poi più avanti sul resto della sua vita. A seconda delle amicizie (soprattutto a seconda del desiderio di imparare degli amici), infatti, lo studente concluderà più o meno rapidamente gli studi e con risultati più o meno soddisfacenti.

Amore, fatica, dedizione, cura, comunità: ecco perché trattare lo studente come un cliente è l'antitesi dell'università. Lo studente può e deve pretendere servizi che funzionano, dalle biblioteche alle segreterie didattiche, dalle mense alle aule: l'università deve tutto questo – e molto altro – agli studenti. Ma si può e si deve ottenere tutto ciò senza appiattirsi sui concetti tipici del mercato. L'università – come altre organizzazioni normative – sa essere efficiente senza essere un'azienda[12].

Naturalmente quello che abbiamo descritto è il cuore dello studente ideale. Lo studente reale sarà poi anche tante altre cose. È sempre stato così, fin dai primi che diedero vita alla prima università europea, quella di Bologna, quasi mille anni fa: studenti desiderosi di imparare, ma allo stesso tempo desiderosi di divertirsi, di far baldoria, di amoreggiare, di difendere l'onore della propria città o nazione, di gareggiare, di scherzare, di impegnarsi in politica, di manifestare per rivendicare diritti. Da sempre lo studente fa debiti, supplica i genitori affinché inviino più soldi, passa l'intera notte festeggiando di locale in locale dopo aver superato un esame parti-

---

11 Daniel F. Chambliss e Christopher G. Takacs, *How College Works*, Harvard University Press, Cambridge 2014.

12 Torneremo più avanti sull'università come organizzazione formale di tipo normativo.

colarmente arduo. *L'università non è né un monastero, né una caserma, né tantomeno una fabbrica.* Ha i suoi luoghi deputati alla concentrazione e al silenzio, come le biblioteche, ma per il resto è fatta di corridoi affollati e di camerate rumorose, luoghi di discussione con succursali nei locali della città, dove il confronto dottrinale può diventare convivio e viceversa. Da sempre infatti il rapporto tra gli studenti e la città, tra *gown* (la sottana dell'accademico) e *town*, è complicato, anzi spesso conflittuale. La città, infatti, da una parte beneficia economicamente della presenza degli studenti, ai quali affitta camere e vende cibo e altri beni, ma dall'altra patisce l'inevitabile vivacità degli studenti.

È un conflitto che continua fino ai giorni nostri: anche oggi, infatti, molte città vorrebbero i notevoli benefici economici derivanti dall'essere città universitarie, ma senza i fastidi inevitabilmente provocati dall'ospitare decine, se non centinaia di migliaia di giovani ragazzi e ragazze dentro i propri confini. Ma la turbolenza degli studenti, oltre a essere propria della gioventù, è anche potenzialmente fonte di ispirazione e di originalità intellettuale: stempera infatti i rischi di un eccesso di serietà, crea i presupposti per avanzare idee originali, non conformiste e controcorrente. L'educazione degli studenti non viene da una disciplina rigida come in una caserma o da sermoni come in un seminario, non ha a che fare con l'essere casti o astemi o morigerati. *L'educazione universitaria è divenire intellettualmente e moralmente adulti.* Significa definire il senso della propria vita e il proprio posto nel mondo. È capire in quale mondo si vorrebbe vivere, in maniera tale, una volta laureati, da provare a cambiarlo in meglio anche grazie a quanto imparato all'università. Volere dagli studenti solo i bonifici degli affitti, ma non tutto quello che accompagna la vita universitaria, può essere comprensibile dal punto di vista limitato del singolo padrone di casa, ma il cittadino illuminato, e in particolare chi ha responsabilità politiche, deve trovare il modo di conciliare le esigenze di tutti senza snaturare l'esperienza universitaria.

Ma se lo studente in carne e ossa è sempre stato tante cose, e non solo un amante della conoscenza, in questa epoca di università-aziende, di studenti-consumatori, di debiti e crediti formativi, è importante ricordare chi sia realmente uno studente universitario.

La studentessa o lo studente che dedica qualche anno della propria vita all'università deve approfittare di questa occasione, che molto difficilmente si ripresenterà. Non si deve accontentare di studiare il minimo indispensabile per "passare gli esami": è vero, imparando quel poco supererebbe l'esame, ma passato l'esame di quel corso non rimarrebbe granché. Avrebbe un voto in più sul libretto, ma avrebbe sprecato un'occasione più unica che rara di approfondire un certo argomento. Vada in biblioteca e cerchi tra gli scaffali; chieda al professore che cos'altro potrebbe leggere; cerchi su Internet altri studiosi e senta che cosa hanno da aggiungere. Sfrutti fino in fondo i pochi anni che passerà all'università: in gioco c'è ben di più di una laurea, c'è la base su cui costruirà il resto della sua vita, gli strumenti che lo aiuteranno a dare il proprio contributo per affrontare, oltre al resto, le sei sfide del ventunesimo secolo.

Lo studente di dottorato

Il dottorato di ricerca è il livello più alto degli studi universitari. Codificato nella sua forma moderna nell'università tedesca nell'Ottocento e poi copiato dagli americani (che lo chiamano, insieme agli inglesi, Ph.D., dall'espressione latina *philosophiae doctor*, ovvero dottore di filosofia), il dottorato nasce nel momento in cui si riconosce che la laurea da sola non basta a educare un ricercatore. Dopo la laurea – condizione necessaria ma non sufficiente – servono ulteriori anni di studio: il dottorato di ricerca, appunto[13].

---

[13] Ovunque nel mondo tranne che in Italia la parola *dottore* (*doctor*) identifica solo chi ha conseguito il dottorato di ricerca, ovvero colui che ha i titoli per

Il dottorando di ricerca nel suo corso di studi ha due obiettivi: aumentare la padronanza di uno specifico ambito del sapere e imparare a fare ricerca. In questo senso il dottorando è allo stesso tempo uno *studente* e un *apprendista*. Per come lo abbiamo tratteggiato noi, anche il semplice studente universitario ha già qualcosa dell'apprendista: nel suo rapporto con il professore, nel suo essere membro al primo gradino di una comunità di studiosi, nel suo desiderio di perfezionarsi. Ma il dottorando lo è in maniera molto più piena ed esclusiva: il dottorando, infatti, è un *aspirante ricercatore*.

Invece di essere semplicemente uno studente che segue un corso insieme a tanti altri suoi coetanei e che cerca di orientarsi in mari tanto affascinanti quanto sconosciuti, il dottorando è qualcuno che ha già navigato diversi anni (almeno cinque), che si è già cimentato con una tesi di laurea, scritta sotto la supervisione di un docente (ovvero un primo sforzo di attività di ricerca) e che decide di fare un passo ulteriore. Il dottorando, sempre in metafora, si concentra su un determinato angolo di mare ed è a fianco di un capitano per capire come si governa una nave, come si fa la rotta, come si evitano le insidie per arrivare sani e salvi a destinazione.

Questa descrizione idealizzata (ma non troppo) poggia su procedure accademiche che favoriscono tale forma di apprendistato. In particolare il dottorato di ricerca americano, che prendiamo a modello, si basa sui seguenti presupposti di base: aspirante dottorando e aspirante supervisore si scelgono liberamente a vicenda; insieme decidono l'area di ricerca, peraltro già implicita nella scelta del supervisore; il dottorato non ha durata prefissata, anche se la prassi lo limita a qualche anno (da un minimo di tre a sei anni o più, a seconda della disciplina e delle circostanze): il dottorando, infatti, si dottora quando il supervisore ritiene che abbia completato l'apprendistato.

avviarsi alla carriera universitaria. In Italia invece prevale ancora la consuetudine medievale di chiamare dottore anche chi ha solo conseguito la laurea, che nel Medioevo in effetti rappresentava una *licentia docendi*, ovvero una licenza di insegnamento.

È normale che la durata sia variabile: a problemi di ricerca diversi, infatti, è naturale che corrispondano tempi diversi e a persone diverse possono corrispondere diversi tempi di maturazione. Per non parlare della flessibilità, tipica delle università americane, di poter interrompere il percorso del Ph.D. per molti motivi – dalla crisi personale al desiderio di fare un'esperienza lavorativa – per poterlo poi riprendere a distanza di anni.

Quando il supervisore giudica che il percorso sia stato completato, coinvolge un comitato di professori esterni affinché leggano la dissertazione di dottorato e suggellino – anche durante un incontro in presenza, la cosiddetta difesa – la decisione del supervisore, arricchendo il lavoro del dottorando con commenti e critiche e in generale rendendo pubblico un percorso che fino a quel momento aveva riguardato quasi esclusivamente il dottorando e il supervisore.

L'intera esperienza è basata sulla *fiducia*. Fiducia innanzitutto del dottorando nel supervisore, che assumendo quel ruolo ha preso su di sé la responsabilità di fare tutto il possibile per educare il dottorando al meglio delle sue possibilità e di aiutarlo a completare il percorso nel migliore dei modi. Fiducia poi dell'università nei confronti del supervisore: in questo modello l'università si riserva solo di verificare che il dottorando abbia completato la sua istruzione con il cosiddetto esame di qualificazione, dopo la prima fase del dottorato, e alla fine che venga seguita la procedura del comitato di valutazione e della difesa.

Infine, di nuovo fiducia nei confronti del supervisore, ma questa volta da parte della comunità scientifica, che ha fiducia che il supervisore autorizzi il dottorando a dottorarsi solo quando quest'ultimo ha effettivamente concluso il suo apprendistato da ricercatore.

In altre parole, il dottorato di ricerca americano si basa fortemente sulla *reputazione*: da una parte, infatti, il dottorando sceglie il supervisore sulla base della reputazione (scientifica e umana) di quest'ultimo, dall'altra il supervisore si prende cura

del dottorando non solo per amore della sua professione o per vincolo deontologico, ma anche perché il futuro dottore di ricerca, una volta entrato nella comunità scientifica, confermerà o meno la reputazione del supervisore.

Come si dice negli Stati Uniti – un po' scherzando, un po' no – il dottore di ricerca è "figlio" del suo supervisore. È una parola che viene pronunciata con il sorriso sulle labbra, sapendo però che contiene un nucleo di verità, non solo perché il supervisore ha preso a cuore l'educazione di un giovane, quasi come un padre che alleva un figlio, ma anche perché c'è stata una trasmissione di valori, metodi e sensibilità da una generazione di ricercatori, quella del supervisore, alla successiva, quella del dottorando.

Trasmissione intergenerazionale che è essenziale per la buona salute, anzi, per la stessa sopravvivenza, di una comunità scientifica, come ben sanno quei paesi, come la Germania nazista o l'Italia fascista, che a causa di espulsioni di docenti per motivi razziali o politici hanno visto indebolirsi – a volte con effetti che si sentono ancora oggi, a settant'anni di distanza – discipline un tempo fiorenti[14].

Un dottorato di ricerca basato sulla fiducia, sulla cura quasi paterna del supervisore nei confronti del dottorando, sulla disponibilità del dottorando a seguire un percorso difficile ma potenzialmente ricco di soddisfazioni, un percorso che è anche e soprattutto educativo, non solo mera formazione a produrre quante più pubblicazioni possibili, è di quanto ha urgentemente bisogno l'università – soprattutto italiana – in questo momento. Ne ha bisogno per evitare che la crisi della scienza diventi ancora più grave, e ne ha bisogno perché sono i dottorandi di oggi coloro che domani aiuteranno la società ad affrontare le sfide del ventunesimo secolo.

---

[14] Per l'Italia si veda Giorgio Israel, *Il fascismo e la razza. La scienza italiana e le politiche razziali del regime*, il Mulino, Bologna 2010.

Il professore

Delineando lo studente abbiamo contemporaneamente delineato alcuni tratti del professore. Non si dà lo studente, infatti, senza il professore, e viceversa. Come abbiamo detto, il professore è uno studente che dopo la laurea ha deciso di continuare ad applicarsi, tipicamente conseguendo il dottorato di ricerca e poi facendo alcuni anni (idealmente solo alcuni: in Italia, invece, gli anni sono quasi sempre troppi e per di più in numero imprevedibile[15]) di precariato in attesa di conseguire – se ritenuto adatto – un posto di ruolo (che negli Stati Uniti si chiama posto con *tenure*, ovvero un posto da cui non è possibile venire licenziati se non per gravi motivi disciplinari).

Secondo uno studio (forse un po' troppo lusinghiero, ma che possiamo prendere come modello ideale), il professore è caratterizzato «da passione per la conoscenza, da una mente inquisitiva, dall'abilità di focalizzarsi su una specifica domanda ma ponendola in un contesto più ampio introducendo punti di vista esterni alla disciplina, e da attenzione per le persone»[16].

Caratteristiche da mettere al servizio di quale ruolo? Quello del professore è un ruolo che pur avendo un nucleo invariante può essere declinato in modi molto diversi tra loro. Lo scopo di questa parte del libro è proprio quella di mettere in evidenza sia il *nucleo invariante* sia le *diverse possibili declinazioni*, che non sono altro che la proiezione a livello dei singoli professori della molteplicità delle missioni dell'università.

Il nucleo invariante contiene *due attività* e *una responsabilità morale*. Cominciamo dalle due attività, che sono ricerca e insegnamento. Si tratta di due attività strettamente intrecciate: le attività educative, infatti, sono continuamente informate e

---

[15] Per le università, infatti, oltre alla carenza di risorse, è molto difficile pianificare con precisione le assunzioni a causa di norme (per esempio, quelle relative al *turnover* o all'assegnazione dei cosiddetti punti organico) che mutano frequentemente.

[16] Kenneth P. Ruscio, *Many Sectors, Many Professions*, in Burton K. Clark (a cura di), *The Academic Profession: National , Disciplinary, and Institutional Settings*, University of California Press, Los Angeles 1987.

arricchite dall'attività di ricerca, mentre la ricerca viene influenzata dalle intuizioni che scaturiscono dall'attività in aula e in generale dall'interazione con gli studenti. È su questa compenetrazione tra educazione e ricerca che, come abbiamo visto, Wilhelm von Humboldt fondò il suo modello di università, descritto nel 1810 nel suo piano per la fondazione dell'università di Berlino. Il modello humboldtiano – forse mai completamente realizzato da nessuna università, ma che all'inizio del ventunesimo secolo risulta ancora straordinariamente seducente – è quello dell'educazione basata sulla ricerca, in tedesco *Bildung durch Wissenschaft*[17].

Compenetrazione tra ricerca ed educazione che non riguarda solo il professore, ma anche come abbiamo detto lo studente: all'università, infatti, a differenza di quanto avviene nei precedenti livelli di istruzione, grazie al professore lo studente diventa consapevole del carattere *aperto* e *problematico* della conoscenza. Non più nozioni e metodi da acquisire in maniera sostanzialmente passiva, ma conoscenza di cui si capiscono i limiti, di cui si intravede la frontiera, in costante mutamento e ricca di contraddizioni. Per sviluppare questa consapevolezza nello studente, la tradizione dell'insegnamento socratico è uno dei principali punti di riferimento.

Un professore universitario ridotto a mero didatta – come vorrebbero alcuni in Italia quando auspicano il declassamento di alcune università a *teaching university*, ovvero a università che fanno esclusivamente didattica[18] – non solo non sarebbe più un professore universitario a pieno titolo, ma rappresenterebbe anche un danno per gli studenti, che perderebbero i vantaggi derivanti dall'interagire con qualcuno che lavora quotidianamente a rivedere ed estendere la conoscenza. Questo non vuol dire, naturalmente, che non ci possano essere differenze, anche molto significative, tra professore e professore

[17] Abbiamo tradotto con "ricerca" una parola come *Wissenschaft* che in tedesco è più complessa, con elementi di quanto abbiamo detto a proposito di studium, ovvero passione per la conoscenza e desiderio di capire.

[18] Ne parleremo nel prossimo capitolo.

relativamente all'impegno dedicato alla ricerca: ma in linea di principio è doveroso, nonché utile per tutti, che nessun professore universitario si adagi sulla semplice ripetizione di lezioni sempre uguali, non più nutrite da nuove riflessioni.

Oltre a didattica e ricerca, tuttavia, il nucleo invariante del ruolo del professore include anche una specifica responsabilità morale. In Italia il professore universitario di ruolo gode di un posto di lavoro stabile semplicemente in quanto dipendente pubblico[19]. In caso di gravi inadempienze può essere licenziato, come chiunque altro, ma in linea di principio una volta terminata la lunga fase di precariato e ottenuto un posto di ruolo (che in Italia oggi significa un posto da professore associato o ordinario), il professore gode di stabilità lavorativa[20].

Tuttavia, rispetto alla stabilità lavorativa non deve avere lo stesso rapporto di qualsiasi altro dipendente pubblico. A nostro avviso, infatti, dato lo specifico ruolo del professore universitario e data la notevole libertà con cui egli può declinare tale ruolo, la sicurezza lavorativa implica *una specifica responsabilità morale*.

Arriviamo a definire tale responsabilità partendo ancora una volta dal caso nordamericano. In una società come quella statunitense, in cui il concetto di "posto fisso" non si è mai radicato, fino a circa un secolo fa anche il professore universitario era licenziabile a piacere come qualunque altro lavoratore.

Nell'ultima parte dell'Ottocento, tuttavia, il sistema universitario americano inizia a modernizzarsi prendendo a modello il sistema tedesco, in quel momento il più avanzato al mondo. Le università americane, quindi, introducono il dottorato di ricerca (il Ph.D. di cui abbiamo già parlato) per dare più peso alla ricerca, istituiscono cattedre dedicate a discipline emer-

---

19 Anche se la stabilità del posto di lavoro pubblico sta subendo una costante erosione a causa di interventi normativi emanati in questi ultimi anni.

20 Da notare che in assemblea costituente Giovanni Leone aveva proposto un emendamento per inserire in Costituzione l'inamovibilità dei professori universitari, come per i magistrati, concetto poi ritenuto incluso nella formulazione definitiva dell'articolo 33.

genti e si interrogano sul ruolo delle università in democrazia. Dalla Germania arriva anche il concetto di libertà accademica, che ha le sue radici – come abbiamo visto – in Kant, Hegel e Humboldt. Il professore universitario americano comincia a trasformarsi, da figura che eroga mera didattica, spesso con tecniche antiquate (come l'imparare tutto a memoria), a professore universitario moderno, che fa anche ricerca e che quindi favorisce un rapporto problematico con la conoscenza, spesso adottando tecniche socratiche di insegnamento.

Questo nuovo tipo di professore universitario americano crea dispiaceri ad alcuni *trustees*, i membri del consiglio di amministrazione delle università. Negli Stati Uniti le università, infatti, invece di seguire il modello collegiale di Oxford e Cambridge, sono da sempre organizzate gerarchicamente con al vertice – appunto, nel consiglio di amministrazione – persone appartenenti prevalentemente al mondo degli affari o della politica[21].

I dispiaceri sono provocati dalle idee che alcuni professori discutono in classe o durante incontri pubblici, idee sgradite ai *trustees*. La conseguenza di tali divergenze è spesso il licenziamento: gli uomini d'affari ai vertici delle università, infatti, trattano i professori allo stesso modo con cui trattano i dipendenti delle loro aziende. Nell'America della cosiddetta era progressista[22], tuttavia, questi licenziamenti provocano clamore, come quello di E.A. Ross, professore a Stanford che nel 1900 viene licenziato in tronco, per decisione della vedova di Leland Stanford, per aver criticato in pubblico l'industria ferroviaria.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento inizia allora una campagna, guidata dal grande filosofo americano John Dewey[23], che porterà il professore universitario

[21] Come già lamentava Thorstein Veblen, *The Higher Learning in America – A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, B.W. Huebsch, New York 1918.

[22] Dagli anni novanta del diciannovesimo secolo agli anni venti del ventesimo secolo.

[23] E dal leggendario presidente di Harvard, Charles W. Eliot; si veda a tal proposito il suo *Academic Freedom*, in "Science", 5 luglio 1907.

americano a non essere più un dipendente come tutti gli altri, e quindi licenziabile sostanzialmente a piacere, bensì una figura professionale *ad hoc* dotata di stabilità lavorativa, ovvero di *tenure*. Secondo alcuni sarà proprio la *tenure* una delle caratteristiche che nel secondo dopoguerra renderà grande e influente in tutto il mondo il sistema universitario americano[24].

Ma se la *tenure* fu istituita per proteggere il professore nell'esercizio della sua libertà accademica, rendendolo un lavoratore privilegiato relativamente alla stabilità del suo posto di lavoro, allora ne consegue che il professore ha il dovere morale di fare buon uso di tale sicurezza lavorativa. In particolare, nell'esercizio delle sue attività il professore ha il dovere di *dire verità*. In quanto dedito alla conoscenza, il professore ha da sempre doveri nei confronti della verità. La *tenure* tuttavia rafforza tali doveri, perché rimuove l'ostacolo costituito dal timore di perdere il posto di lavoro, ovvero la sussistenza materiale.

Quindi il professore, nel corso delle sue attività – di insegnamento, di ricerca, divulgative ecc. –, dirà quello che, al meglio delle sue conoscenze e senza timore delle conseguenze, riterrà essere la verità. Nel caso dell'insegnamento lo farà senza mai commettere l'errore di provare a persuadere gli studenti, che devono sempre arrivare autonomamente a sviluppare le proprie convinzioni. Per citare Adorno:

> Una volta Max Scheler disse di aver avuto un effetto pedagogico solo perché non aveva mai trattato i propri studenti in modo pedagogico. [...] Il successo dell'insegnante accademico è dovuto all'assenza di ogni pretesa di avere un'influenza, alla rinuncia alla persuasione.[25]

---

[24] Sol Gittleman, *Tenure Is Disappearing. But It's What Made American Universities the Best in the World*, in "The Washington Post", 29 ottobre 2015, http://tinyurl.com/jkh2kgt. Più in generale, sulla nascita del sistema moderno delle università americane si veda Olivier Zunz, *Perché il secolo americano*, il Mulino, Bologna 2002.

[25] Vedi Marco Maurizi, *Non diventare adulti senza restare infantili – Note sulla pedagogia di Adorno*, in "Educazione Democratica", anno IV, n. 7, gennaio 2014.

Punto che, incidentalmente, deve essere fatto proprio anche dall'università, istituzione che deve innanzitutto *praticare* principi come giustizia e libertà prima ancora di parlarne[26].

In questo modo il professore arriva a coprire un ruolo all'interno della società potenzialmente molto importante, ovvero quello di persona competente in un determinato settore del sapere, – e comunque in possesso di strumenti cognitivi particolarmente adatti ad effettuare analisi, a tratteggiare sintesi, a valutare pro e contro di soluzioni – che, senza faziosità, parla liberamente, ovvero senza paura di rappresaglie. In altre parole, il professore con *tenure* non solo è libero di *professare*, ma in un certo senso è anche *tenuto a professare*, cioè a rendere pubblico il suo pensiero, fosse anche solo con il pubblico dei suoi studenti.

Recuperando un concetto antico, il professore ha un rapporto privilegiato con la *parresia*. È stato Michel Foucault, in occasione delle sue ultime lezioni tenute a Berkeley nel 1983, a riprendere il concetto greco classico di parresia per analizzarlo (e problematizzarlo) da un punto di vista moderno[27]. Parresia è dire la propria opinione con le parole più dirette possibili, in genere a qualcuno che detiene potere, anche se il farlo comporta dei rischi. È da notare che anche con la *tenure* ci sono dei rischi: questa, infatti, protegge dalla perdita della sussistenza materiale, ma non da altri rischi potenzialmente connessi alla parresia, come il mettere a repentaglio la propria carriera, il ricevere o meno incarichi prestigiosi o consulenze ben pagate, avere più o meno visibilità mediatica ecc.

La società ha garantito al professore stabilità lavorativa e libertà accademica non solo perché essenziali ai fini della produzione scientifica e all'efficacia dell'insegnamento, ma anche per poter fare affidamento – nel dibattito democratico – su persone altamente qualificate che parlano dicendo

---

[26] Un'osservazione di cui sono debitore al professor Herbert Burkert dell'Università di St. Gallen.

[27] Michel Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 2005.

liberamente e sinceramente quello che pensano. Un ruolo che già Immanuel Kant nel suo discorso sull'uso pubblico della ragione riteneva essenziale, invitando i professori a parlare *a tutti* e non solo ai propri colleghi o superiori[28], e che poi in tempi moderni è stato fatto proprio da numerosi professori, alcuni dei quali celebri come Noam Chomsky[29] ed Edward Said[30], molti altri ignoti al grande pubblico, ma che hanno comunque dato il loro contributo (magari in ambiti settoriali, ma non per questo meno importanti) di "dicitori di verità", spesso avendo come antagonisti interessi di parte pubblici o privati molto rilevanti.

Chiarito il nucleo invariante che riguarda qualsiasi professore, ovvero un mix – variabile da persona a persona – di insegnamento e ricerca e la responsabilità morale di "dire verità", anch'essa declinabile in maniera diversa a seconda delle discipline e delle circostanze, rimane un ulteriore, enorme spazio di possibile variabilità. Non è affatto necessario infatti che i professori siano tutti uguali, anzi in questo ambito la diversità è benefica. L'università deve trovare professori che si occupino di attività di gestione, dei rapporti con gli studenti, di comunicazione e divulgazione (anche su blog e social media[31]), di partecipazione ai dibattiti di interesse pubblico, di attività orientate alle applicazioni con la pubblica amministrazione e l'industria, di temi locali, di temi nazionali e di temi internazionali.

È assurdo pretendere che un professore possa fare contemporaneamente tutto: è materialmente impossibile e sarebbe

[28] Si veda Maria Chiara Pievatolo, *Uso pubblico e privato della ragione*, reperibile sul sito di Bollettino telematico di filosofia politica all'indirizzo http://tinyurl.com/j7mnom6.

[29] Noam Chomsky, *The Responsibility of Intellectuals, Redux. Using Privilege to Challenge the State*, in "Boston Review", 1 settembre 2011, http://tinyurl.com/gtbvhro.

[30] Edward Said, *Representations of the Intellectual*, Vintage, New York 1996.

[31] Sergio Scamuzzi e Giuseppe Tipaldo (a cura di), *Apriti scienza. Il presente e il futuro della comunicazione della scienza in Italia tra vincoli e nuove sfide*, il Mulino, Bologna 2015.

anche ingiusto. Ma è anche straordinariamente limitante costringere la figura del professore universitario a una sola dimensione, tipicamente la pubblicazione del maggior numero possibile di articoli scientifici, come sta capitando in questo periodo storico.

Occorre invece – e in questo momento in Italia si fa raramente – guardare sia all'ateneo nel suo complesso sia ai singoli dipartimenti come *squadre* che hanno bisogno di professori con capacità e inclinazioni anche molto diverse tra loro. Alcuni saranno soprattutto educatori, altri saranno quasi interamente focalizzati sulle loro ricerche; alcuni metteranno al servizio della comunità il loro genio organizzativo, altri la loro capacità di farsi capire da chi sta al di fuori dell'università; alcuni saranno splendidi teorici mentre altri troveranno congeniale lavorare soprattutto su problemi pratici; alcuni saranno particolarmente sensibili a temi e problemi locali e nazionali, mentre altri coltiveranno i rapporti internazionali; alcuni vivranno l'intera vita all'interno della loro disciplina, altri creeranno ponti e faranno da traduttori tra discipline diverse.

Ognuna di queste inclinazioni è nobile, nessuna intrinsecamente superiore alle altre. E tutte sono utili per l'università e più in generale per gli studenti, per la conoscenza e per la società. L'obiettivo, quindi, deve essere quello di costruire una squadra con il giusto dosaggio di ciascun componente, in modo da permettere all'università di adempiere al meglio la propria multidimensionale missione.

Negli anni a venire le sei sfide metteranno a dura prova le nostre società; anzi, già hanno iniziato a farlo. Abbiamo quindi più che mai bisogno di persone che, avendo scelto di dedicare la loro vita a coltivare e trasmettere la conoscenza, sentano il dovere morale di parlare francamente tanto su questioni specialistiche quanto su temi di interesse generale. Con equilibrio, rispetto delle posizioni altrui, rigore metodologico e scientifico, ma senza alcun timore.

I professori ai vertici dell'università

Una categoria particolare di professori sono i professori con funzioni manageriali o di governo. L'università, in quanto organizzazione complessa, ha sempre avuto bisogno che i professori dedicassero parte del loro tempo alla gestione, a quello che gli americani chiamano *servizio*, intendendo servizio a favore dell'università: preparare il palinsesto dei corsi, allestire gli orari, tenere i rapporti con le autorità e in generale con la società civile, assicurarsi che migliaia di studenti vengano gestiti correttamente ecc. Si tratta di attività importanti che il professore universitario ha sempre svolto.

A queste funzioni si somma poi il governo vero e proprio dell'università, ovvero le decisioni strategiche relative a didattica e ricerca, l'avvio di progetti speciali ecc.

In merito a questo aspetto, la tradizione europea è stata a lungo profondamente favorevole a un governo collegiale dell'università. È vero che già nel Medioevo era stata introdotta la figura del rettore, figura apicale che rappresentava l'università davanti al mondo (e in particolare davanti alla città[32]). Il rettore, tuttavia, in genere restava generalmente in carica per tempi ridottissimi, da uno a tre mesi, il che riduceva di molto qualunque potere potesse avere sulla carta[33]. Non solo: anche gli studenti eleggevano spesso un loro rettore, che si confrontava con il rettore dei professori e rappresentava il corpo studentesco nei confronti della città.

Con il passare del tempo, tuttavia, il potere politico impose rettori con maggiori poteri, in carica più a lungo e a volte direttamente nominati dal potere politico. Arrivando a questi ultimi anni, la tendenza è stata – come abbiamo già notato – di assimilare sempre di più l'università a un'azienda, in nome del-

---

[32] Il rettore era eletto dagli studenti nelle università nate dall'iniziativa studentesca, come Bologna, mentre era eletto dai professori nelle università dominate dai professori, come Parigi. In alcune università c'erano entrambi i rettori.

[33] Paul F. Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2002.

l'"efficienza", e quindi a far diventare il rettore una sorta di presidente-amministratore delegato, in carica per non pochi anni (in Italia sei), con ampi poteri di gestione e di indirizzo strategico, a capo di un'organizzazione senza una vera separazione dei poteri secondo la tradizione liberale classica. Di conseguenza, quando si parla di governo di un'università si sta facendo un omaggio verbale alla tradizione collegiale dell'istituzione, ma in realtà sarebbe molto più aderente alla realtà parlare di «direzione dell'università»[34].

Parliamo dei rettori (e altre figure apicali, come i presidi delle scuole) in questa sede perché notiamo la possibilità che si verifichi anche in Italia quanto già successo negli Stati Uniti, ovvero l'emergere di una categoria di professori che diventano rettori, presidi, vicerettori, vicepresidi ecc. *di professione*. In altre parole, le posizioni apicali, anziché essere una parentesi nella vita del professore, conclusa la quale si torna a far regolarmente ricerca e didattica, rischiano di diventare un'occupazione permanente, che si esercita prima in un'università, poi in un'altra e poi in associazioni universitarie, ministeri ecc.

Questa evoluzione, lamentata, tra gli altri, da Benjamin Ginsberg, che parla – concentrandosi sulla moltiplicazione dei professori con ruoli manageriali-dirigenziali – dell'invasione dei "presidini" (i *deanlets*[35]), rischia di intaccare definitivamente la tradizione collegiale italiana e in generale europea. Tra l'altro genererebbe pericolose diseguaglianze economiche all'interno della categoria dei docenti: in questi anni i rettori americani, infatti, si sono sistematicamente aumentati lo stipendio, che sempre più spesso ha finito per superare il milione di dollari annui (non solo nelle università private[36], ma anche

---

[34] Nella stessa direzione, solo molto più radicale, è andata la riforma italiana della scuola del 2015, che ha aumentato fortemente il potere dei presidi.

[35] Benjamin Ginsberg, *The Fall of the Faculty:The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford 2011.

[36] Nick Anderson, *Survey: 32 Private University Presidents Earned more than $1 Million in 2013*, in "The Washington Post", 7 dicembre 2015, http://tinyurl.com/hhwyoam.

in quelle pubbliche[37]) con ricadute anche sui vice, sui presidi e sui "presidini".

Di fatto è una conseguenza quasi naturale nel momento in cui si equiparano i rettori a CEO di aziende private e si argomenta che andrebbero pagati come i loro "colleghi" in aziende di pari dimensioni e di ugual numero di dipendenti. È una conseguenza, però, che se attecchisse in Italia e in Europa rischierebbe di produrre effetti molto più negativi sull'ethos universitario di quanto abbia fatto negli Stati Uniti, per la diversità della rispettive tradizioni.

La situazione americana ci invita inoltre a riflettere sulla distribuzione del potere all'interno dell'università. In America, dove le università sono sempre state molto più gerarchicamente organizzate, la deriva manageriale denunciata da Ginsberg sta ulteriormente spostando il potere lontano dai professori, sempre più simili a dipendenti di una qualsiasi azienda. Dipendenti che devono badare a pubblicare e a fare lezione cercando di soddisfare i loro "clienti", senza preoccuparsi di altro. Non è un caso che la grande conquista dell'era progressista della prima metà del Novecento, la *tenure*, sia sempre più sotto attacco; in questo settore, insomma, come in tutti gli altri, si punta a tornare alla situazione sociale precedente alla Grande depressione.

E in Italia? In Italia stiamo riscontrando due tendenze connesse tra loro che allontanano l'università dal modello europeo per portarla progressivamente verso quello americano. Sono tendenze entrambe formalizzate e rafforzate dalla riforma dell'università del 2010, la cosiddetta riforma Gelmini: da una parte il forte aumento di potere del rettore, che resta in carica per sei anni (non rieleggibile) e che tipicamente presiede sia il consiglio d'amministrazione con forti poteri sia il senato accademico (tipicamente depotenziato rispetto al passato); dall'altra parte un rafforzamento dell'amministrazione,

---

[37] Rick Seltzer, *Presidential Perks*, Inside Higher Ed, 16 giugno 2016, http://tinyurl.com/jols3vt.

a partire dal suo vertice, non a caso rinominato direttore generale invece di direttore amministrativo, improntato sempre più a una separazione – che alcuni ritengono di difficile attuazione – tra le linee politiche, decise dagli organi di governo accademico, e l'attuazione di tali linee politiche, compito dell'amministrazione.

In questo capitolo, comunque, possiamo solo accennare a un tema complesso come quello del governo delle università. Diremo solo che, se da una parte l'accentramento verticistico del potere rischia di privare l'università di uno dei suoi punti di forza più importanti, ovvero la libera iniziativa dei professori, che produce i suoi effetti migliori in un sistema fortemente decentralizzato, dall'altra la collegialità può ridursi a un sistema di connivenze incrociate che serve principalmente a preservare interessi particolari invece di curare gli interessi dell'università e della società nel suo complesso.

In proposito osserviamo solo che così come i sistemi scolastici più rispettati al mondo, come quello finlandese, mettono al centro di tutto gli insegnanti[38], allo stesso modo il sistema universitario deve trovare le energie per reagire allo spirito del tempo, tendente alla verticalizzazione e all'accentramento, e rifondare l'università sul principio del decentramento e della collegialità dei professori, avendo come guida i due principi della *responsabilità* e della *trasparenza*.

Per quanto riguarda i professori che prestano servizio in posizioni di responsabilità all'interno delle università, va fortemente contrastata la tendenza americana alla creazione di una categoria di professori dirigenti professionisti, a favore invece di un ritorno all'ethos del *servizio temporaneo* reso alla comunità accademica.

L'università deve certamente trovare il modo di spezzare connivenze e parrocchialismi, ma la soluzione non può essere quella di affidare le redini di una università trasformata in

[38] Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Teachers College Press, New York 2011.

azienda a un amministratore delegato. Sia università sia società si meritano qualcosa di più evoluto, qualcosa di maggiormente in grado di sprigionare il potenziale di quell'istituzione unica nel suo genere che è l'università.

La comunità accademica estesa

La comunità accademica non comprende solo coloro che frequentano quotidianamente gli spazi dell'università. Studenti, professori e personale sono naturalmente il cuore dell'università e costituiscono la comunità accademica in senso stretto.

Subito intorno, però, si estende – quasi per centri concentrici – la *comunità accademica estesa*. Si tratta di persone della società civile che interagiscono con l'università in modo più o meno intenso e più o meno continuativo e che, se opportunamente ingaggiate e motivate, possono arrivare a costituire una vera e propria comunità.

I benefici della comunità accademica estesa sono molteplici e riguardano sia la comunità accademica in senso stretto sia la società civile.

Esaminiamo per prima la categoria dei *professori a contratto*, persone che stanno a cavallo tra l'università e la comunità accademica estesa: sono a tutti gli effetti professori incaricati di insegnare un determinato corso per un anno accademico (rinnovabile), e infatti sono spesso coinvolti negli organi dell'università che si occupano di didattica. Allo stesso tempo, però, i professori a contratto sono in molti casi esperti della società civile – giornalisti, avvocati, medici, ingegneri ecc. – per i quali l'insegnamento di un corso universitario è un'attività supplementare rispetto alla loro attività primaria. In questi casi, dunque, si tratta più di persone della società civile che di accademici.

Il beneficio dei professori a contratto per l'università non è solo quello di risolvere, in caso di necessità, problemi di personale, ma anche e soprattutto quello di avvalersi di com-

petenze e di esperienze su argomenti o particolarmente nuovi o particolarmente legati al mondo delle professioni. Affinché i benefici non raggiungano solo gli studenti, è opportuno pensare a modalità di coinvolgimento dei professori a contratto nella vita dei dipartimenti, in modo da arricchire con la loro presenza anche i professori e i giovani ricercatori.

Una seconda categoria di membri della comunità accademica estesa è rappresentata da quegli esponenti della società civile (o di altre università, centri di ricerca ecc.) che vengono *cooptati dall'università* come membri di organi di governo, di comitati consultivi o come *fellows*.

Gli organi di governo che vedono la presenza di persone della società civile sono in Italia i consigli d'amministrazione[39] e negli Stati Uniti i *board of trustees*[40]. Si tratta di posizioni che permettono a esponenti della società civile di esercitare un potere molto grande sulle vicende dell'università. Da questo punto di vista è una categoria molto particolare di persone: non lavorano all'università, infatti, quindi non è facile considerarli membri della comunità accademica in senso stretto, ma d'altro canto hanno un grande potere e quindi è doveroso includerli nella comunità accademica estesa.

Di comitati consultivi l'università ne può avere di varia natura, da quelli dedicati alla didattica, che in genere coinvolgono esponenti del mondo produttivo o delle professioni per raccoglierne esigenze e osservazioni, a quelli consultivo-strategici, pensati per beneficiare di punti di vista e di esperienze straniere e comunque diverse da quelle disponibili internamente. I benefici possono essere, ancora una volta, reciproci: l'università può godere di punti di vista potenzialmente molto utili, mentre le persone della società civile coinvolte maturano una conoscenza di prima mano del mondo universitario, contribuendo a migliorare la comprensione reciproca e la col-

[39] Ai sensi della legge n. 240 del 2010, la cosiddetta legge Gelmini.

[40] I cui membri sono spesso, come stigmatizzava Thorstein Veblen già nel 1918, uomini d'affari o, nel caso di università pubbliche, nomine politiche.

laborazione tra università e altri attori (ordini professionali, associazioni di categoria ecc.).

Sempre tra i cooptati dalla società civile ci sono i *fellow*. Si tratta di un'antica parola inglese di origine scandinava: l'etimo significa "compagno di imprese", nel senso del nostro "socio", poi nel tempo ha acquisito il significato di "compagno" e anche semplicemente di "persona". In ambito accademico, invece, a partire dalle sue università storiche inglesi, Oxford e Cambridge (per secoli le uniche di quel paese), *fellow* indica una persona associata a uno dei college che costituiscono l'università. Al di fuori di quelle specifiche realtà, e in particolare in ambito statunitense, *fellow* oggi indica una persona associata a un determinato centro di ricerca tipicamente per la durata di un anno accademico (in genere rinnovabile).

Le modalità di nomina dei *fellow* variano da realtà a realtà, come anche lo specifico significato attribuito alla parola: in alcuni centri i *fellow* sono tutti ricercatori, in altri possono essere esperti o professionisti. Anche l'eventuale retribuzione è variabile: alcuni *fellow* lavorano a specifici progetti del centro e quindi vengono remunerati, altri invece contribuiscono partecipando liberamente alle discussioni e alle attività del centro e sono quindi *fellow pro bono*. In ogni caso, tuttavia, nominare *fellow* una persona significa che quella persona viene esplicitamente associata a una comunità accademica per la durata di un anno.

Quali sono i costi e i benefici di questo processo di associatura[41]? Dal lato università nominare dei *fellow* non comporta altri costi se non il processo di selezione degli stessi e di comunicazione dei selezionati tramite sito web e altri canali. È a tutti gli effetti un bene intangibile creato dall'università. Naturalmente, nel momento in cui seleziona delle persone, l'ateneo mette in gioco la propria reputazione e quindi, oltre a selezio-

[41] In alcune realtà italiane, come il Consiglio Nazionale delle Ricerche, si usa proprio la parola *associato* per indicare una persona esterna che partecipa in qualche modo alla vita di un centro o istituto di ricerca per la durata di un anno.

narli con cura, in genere pubblica le biografie dei *fellows* in modo tale da rendere evidenti le competenze che essi metteranno al servizio della comunità accademica. Dopodiché sarà la reputazione che saprà crearsi il centro di ricerca che effettua le nomine a dare un valore più o meno elevato al titolo. Per i *fellows* il beneficio principale è quello di potere pubblicamente rivendicare l'associazione con un'università per un certo periodo di tempo.

Dopo i professori a contratto e i cooptati dalla società civile, troviamo la *categoria degli alumni*, ovvero gli ex studenti di una determinata università. Innanzitutto la parola: *alumni* è parola latina curiosamente arrivata in Italia dagli Stati Uniti (infatti in Italia molti pronunciano la parola all'inglese, invece che secondo le regole di pronuncia del latino). Le università americane hanno adottato *alumni* invece del banale, quasi burocratico, *ex studente*. Scelta molto intelligente: quest'ultimo termine, infatti, oltre a essere freddo indica un'esperienza che si è definitivamente conclusa, segnala una mancanza, un vuoto. *Alumni*, invece, segnala un pieno, è uno status positivo, che si acquisisce quando si dismette quello di studente e che si conserva fino alla morte. *Alumni*, inoltre, è plurale e lo si trova quasi sempre usato al plurale: sta infatti a indicare l'insieme di tutti gli ex studenti, da quelli che si sono appena laureati agli anziani ormai in pensione. Suggerisce quindi l'esistenza di una *comunità*, che unisce tutti coloro che hanno in comune l'aver frequentato le stesse aule, le stesse biblioteche, gli stessi laboratori.

Gli atenei americani, consapevoli che essersi laureati in una determinata *Alma mater* è un elemento importante della biografia di una persona, ne hanno fatto un punto di forza, con l'obiettivo principale di incoraggiare donazioni da parte degli *alumni* più facoltosi. Esistono quindi uffici appositi dedicati a loro, che seguono le vicende di ogni singolo *alumnus* dal momento della laurea (momento spesso sugellato dall'acquisto di un anello con il sigillo dell'università) fino alle successive esperienze lavorative, e a volte famigliari.

Per le università più selettive, che spesso sono anche quelle

con il marchio più noto al mondo come Harvard, Stanford o il MIT, coltivare gli *alumni* è, oltre che un'importante fonte di donazioni, anche un modo per ricordare per tutta la vita il privilegio di avere frequentato un'università di élite. Il caso forse più emblematico è quello di Harvard, che da più di un secolo e mezzo ogni cinque anni invia ai suoi *alumni* il College Class Report Book, informalmente chiamato "il libro rosso", ovvero un libro che contiene aggiornamenti sulle vite di tutti gli studenti che hanno frequentato contemporaneamente Harvard[42].

Coltivare i propri *alumni* richiede competenze e risorse non trascurabili, ma farlo permette all'università non solo di accedere a potenziali donatori (nei paesi in cui vige questa lodevole prassi), ma anche di avere antenne sensibili dentro la società civile, grazie ad *alumni* che spesso occupano posizioni di rilievo nell'economia, nella cultura o nella pubblica amministrazione e che sono particolarmente ben disposti a mettere a disposizione della loro *Alma mater* la propria esperienza e le proprie conoscenze. Si tratta inoltre di un servizio rivolto agli *alumni* stessi, che in questo modo rimangono al corrente delle iniziative della propria università e possono più facilmente restare in contatto tra di loro.

Oltre ai professori a contratto, ai cooptati dalla società civile e agli *alumni*, la comunità accademica estesa comprende ancora due categorie di persone.

La prima categoria è quella delle *persone che frequentano anche solo occasionalmente gli spazi dell'università*. Le università, infatti, organizzano frequentemente presentazioni di libri, dibattiti, seminari, mostre, proiezioni di film, concerti ecc., tutti incontri in genere rivolti sia alla comunità accademica sia alla cittadinanza. Se adeguatamente sostenuto e pubblicizzato, si tratta di un genere di attività di grande importanza. A un costo molto contenuto, infatti, l'università rende disponibili alla so-

---

42 Deborah Smullyan, *Red Books, Raw Gems - The College's class reports*, in "Harvard Magazine", maggio-giugno 2007, http://tinyurl.com/qmrt9u. Vedi anche James Atlas, *Between the Lines of Harvard's Red Book*, in "The New York Times", 13 aprile 2012, http://tinyurl.com/glw4lp4.

cietà civile spazi di approfondimento e di riflessione che da una parte contribuiscono a illuminare il dibattito pubblico, magari su temi complessi o controversi, e dall'altra parte permettono a persone della società civile di interagire con l'università, fosse anche solo ponendo domande dalla platea, se non partecipando direttamente alla discussione in qualità di esperti.

Sempre in questa categoria facciamo anche rientrare le persone che usufruiscono più o meno occasionalmente dei servizi dell'università, in particolare le biblioteche e le lezioni. In paesi come l'Italia, dove l'accesso alle biblioteche e alle aule è libero, infatti, chiunque può frequentare l'università per consultare volumi o riviste o per seguire un intero corso. Anche in questo caso si tratta di un "pubblico" che adeguatamente informato e sostenuto potrebbe risultare importante sia per sostenere la reputazione dell'università sia per contribuire ad arricchire culturalmente i cittadini.

Infine l'ultima categoria, che si sovrappone a tutte le precedenti e che è diventata particolarmente importante con l'enorme diffusione di Internet: *le persone che interagiscono con l'università grazie al web*. I canali di interazione stanno progressivamente crescendo (tra i più recenti citiamo per esempio quello degli open data e il crowdfunding della ricerca), ma in questa sede ci limitiamo a introdurre (ci torneremo nell'ultimo capitolo) tre canali che sono specificamente legati al mondo universitario: il cosiddetto accesso aperto (in inglese *open access*, OA), le risorse educative aperte (in inglese *open educational resources*, OER) e i corsi massivi online e aperti (in inglese noti con l'acronimo MOOCs, pronunciato "muuks", al plurale). Ne parleremo più estesamente nell'ultimo capitolo.

Complessivamente tutte queste categorie di persone, dai professori a contratto (già in parte membri della comunità accademica in senso stretto) al ragazzo che segue un corso online dall'altra parte del mondo, costituiscono *la comunità accademica estesa*. È ora che l'università cominci a prestare un'attenzione sistematica a questa comunità, a prendersene cura con continuità, sia nel suo interesse sia in quello della

società. E se il pensiero va alle sei sfide, è chiaro come la comunità accademica estesa possa costituire una risorsa molto preziosa per raccogliere informazioni e pareri, e per discutere possibili soluzioni.

Capitolo 5

Università futura

Introduzione

Abbiamo identificato le sei principali sfide di questo inizio secolo: cinque sfide globali (democratica, ambientale, tecnologica, economica, geopolitica) e una sfida nazionale, ovvero la sfida rappresentata dal garantire un futuro di libertà e prosperità al nostro paese. Abbiamo poi analizzato la situazione odierna dell'università, constatando che la direzione che ha seguito in questi ultimi quarant'anni l'ha allontanata dall'ideale di un'università per la persona, per la conoscenza e per la società democratica, diminuendo in maniera significativa il contributo potenziale dell'università per aiutare la società ad affrontare le sei sfide. Nei due capitoli successivi abbiamo allora provato a delineare i tratti di un'università che, riscoprendo le sue radici, si riappropriasse di una missione ampia, multidimensionale, al servizio della società.

In questo capitolo conclusivo approfondiremo alcuni dei principi del capitolo precedente, pensando in particolare alla situazione e alle prospettive dell'Italia. Non proporremo né una sorta di manuale operativo per l'università né tantomeno un articolato per possibili riforme. Ci poniamo solo l'obiettivo di fare alcune considerazioni che ci sembrano particolarmente importanti, ovvero di articolare un contributo al dibattito – più urgente che mai – sul futuro dell'università italiana.

Quale università

Per un sistema universitario migliore

La prima domanda da porsi è *quale tipo di sistema universitario vogliamo per l'Italia*. Come abbiamo visto nel Capitolo 2, il sistema universitario italiano è caratterizzato da sedi universitarie di tipologia omogenea diffuse su buona parte del territorio nazionale. Questo è quanto la nostra storia ci ha lasciato in eredità. Dal momento che per un paese come l'Italia il numero di sedi non appare affatto eccessivo (anzi si potrebbe argomentare che è sottodimensionato[1]) e che un sistema geograficamente distribuito è preferibile per contenere la diseguaglianza tra regioni[2], una politica universitaria ragionevole dovrebbe avere come obiettivo quello di ottimizzare il sistema che abbiamo, recuperando chi è indietro per assicurare una qualità media diffusa[3], non di stravolgerlo[4]. E, comunque, anche se si decidesse di apportare forti cambiamenti al sistema,

---

1 Osservando altre realtà, infatti, come quella statunitense ma anche quella francese, la dimensione ottimale per un'università di elevato livello sembra essere intorno ai 15.000 studenti: più piccola è possibile, ma i costi relativi salgono; più grande è altrettanto possibile, ma si va verso i mega-atenei, con uno scadimento della dimensione umana dell'esperienza universitaria. Inoltre studi empirici hanno evidenziato come i notevoli cambiamenti dovuto al processo di Bologna dal 2000 in avanti siano stati affrontati meglio dalle università più piccole, in quanto più agili e meno burocratiche, si veda T. Schubert e Guoliang Yang, *Institutional Change and the Optimal Size of Universities*, in "Scientometrics", giugno 2016 (DOI: 10.1007/s11192-016-2015-1). Se prendessimo come dimensione ottimale 15.000 studenti, le università italiane dovrebbero essere – con il numero di studenti iscritti nel 2015 – circa 110, invece delle 62 università (di cui 61 pubbliche) che oggi ospitano circa il 93% degli studenti italiani). Si noti che nel periodo 2000-2011 la dimensione media delle università tedesche era 18.500 studenti ed era considerata, secondo lo studio di cui sopra, troppo elevata.

2 Come rimarcato dal già citato studio della Commissione Europea, si veda il Capitolo 2, nota 39.

3 Assicurata la quale, si possono benissimo progettare – seguendo gli standard internazionali – iniziative di "eccellenza".

4 Per stravolgere intendiamo non solo ridurre il numero di sedi, particolarmente al Sud, per privilegiare solo alcuni atenei di "eccellenza", ma anche la tendenza in atto dal 2003 (data di fondazione dell'Istituto Italiano di Tecnologia) e tuttora in corso di sottrarre risorse al sistema della ricerca pubblico per consegnarlo a entità di diritto privato, ma pressoché interamente finanziate dallo Stato.

ciò si potrebbe fare solo dopo un'ampia, argomentata discussione pubblica, coinvolgendo anche il mondo dell'università, seguita da dibattiti e decisioni da parte del Parlamento; passaggi che finora non sono mai avvenuti.

Ciò detto, una domanda chiave per ragionare di università è: ma quanti laureati – e quindi quanti studenti universitari – vogliamo in Italia? E a questi studenti quale rapporto studenti/docenti vogliamo offrire? Rispondendo a queste due domande si ottengono due dati cardine per ragionare di sistema universitario nazionale.

Tuttavia, la prima domanda dipende dal futuro che immaginiamo per il nostro paese, in primo luogo il futuro economico, ma non solo quello: anche il futuro civile e culturale.

Se pensiamo che l'università serva solo – o primariamente – a formare lavoratori, e se pensiamo che il futuro economico del nostro paese, nonostante tutta la retorica sulla società della conoscenza, sia quello di essere il paese dell'Europa occidentale caratterizzato dal più basso costo del lavoro (tanto nell'industria quanto nei servizi[5]) e da un basso tasso medio di innovazione (più di quanto non lo sia già adesso), allora forse la situazione potrebbe anche rimanere così com'è oggi, ovvero con pochi studenti universitari e pochi laureati. In questi anni i media e le dichiarazioni di non pochi politici, inclusi alcuni ministri, hanno dato la sensazione che una parte del ceto dirigente italiano abbia esattamente questa idea del futuro dell'Italia.

Ma è nell'interesse della maggioranza degli italiani che si punti solo su un basso costo del lavoro e non anche su innovazione e tecnologia? Ricordiamo che l'industria del nostro paese, benché l'austerità post-crisi del 2008 abbia distrutto un incredibile 25% della capacità produttiva, è ancora il secondo paese manufatturiero d'Europa[6]. La Germania – tanto per fare un esempio – tollererà che le aziende del Nord Italia che

---

[5] Giuliano Balestreri, *In Italia gli stipendi più bassi dell'Europa occidentale,* Business Insider Italia, 10 dicembre 2016, http://tinyurl.com/gnklraz.

[6] *Crisi: l'Italia ha perso un quarto del prodotto industriale, la Germania ha già recuperato*, in "la Repubblica", 6 luglio 2014, http://tinyurl.com/jum7dt3/.

fanno parte della sua filiera produttiva non siano anch'esse in linea con il piano Industria 4.0, che prevede un forte utilizzo di tecnologia digitale anche nelle industrie tradizionali, e che quindi richiederà molto personale qualificato a tutti i livelli? Più in generale competeremo principalmente grazie al basso livello dei salari, ora che anche la Cina sta offrendo in proprio (e non solo più per conto terzi) prodotti ad elevato contenuto tecnologico? Ma riteniamo davvero che collocarci in diretta competizione con i paesi emergenti dell'Asia come Vietnam e Malesia, e magari un domani dell'Africa, sia il modo giusto per assicurare un futuro prospero agli italiani?

La risposta nostra – e di molti altri – a queste domande è fortemente negativa. Infatti, è innanzitutto una visione che non tiene conto del fatto che le economie più resistenti agli shock sono quelle maggiormente diversificate[7]: non è un caso se i paesi più ricchi al mondo hanno tutti un'economia di quel tipo.

In secondo luogo si tratta anche e soprattutto di una visione che sottovaluta enormemente le possibilità di un paese come l'Italia, la cui storia e la cui infrastruttura cognitiva – in primis l'università – dimostra le capacità di competere con i paesi più sviluppati al mondo nei principali settori produttivi, inclusi quelli più avanzati. Tale capacità è stata particolarmente evidente all'inizio degli anni sessanta del secolo scorso, quando l'Italia per alcuni anni fu all'avanguardia mondiale in settori avanzati come i computer e il nucleare[8], e poi anche in seguito, con esperienze che purtroppo non ebbero il sostegno che meritavano (come quella di Telettra[9]).

Tuttavia le premesse intellettuali e imprenditoriali per tor-

---

7 Si vedano le ricerche sulla *fitness* delle economie nazionali di Andrea Tacchella *et al.*, in Francesco Sylos Labini, *Rischio e previsione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

8 È un periodo storico raccontato da Marco Pivato, *Il miracolo scippato*, Donzelli, Roma 2011, e da Michele Mezza, *Avevamo la luna – L'Italia del miracolo sfiorato vista cinquant'anni dopo*, Donzelli, Roma 2013.

9 Enzo Pontarollo (a cura di), *La fabbrica degli imprenditori. Telettra e i suoi spin off*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

nare a rendere l'Italia un paese *anche* dell'alta tecnologia e non solo del turismo, dell'alimentare, del design e della moda ci sono anche oggi. Come ha scritto Umberto Cerroni: «La riforma più urgente è oggi quella di inserire a fondo la cultura nel tessuto dell'attività produttiva [...]. Senza una grande immissione intellettuale nell'attività produttiva non potremo adattarci ai nuovi standard tecnici e non potremo reggere la concorrenza»[10]. Punto ripreso anche dal governatore della Banca d'Italia Ignazio Visco, nel suo libro *Investire in conoscenza*[11]. Naturalmente non bastano solo persone qualificate e manager: ci vuole la volontà (e la capacità) politica, nonché politiche macroeconomiche per rendere possibile un rilancio del paese[12] che passi per una riqualificazione del suo sistema produttivo.

Ma dal momento che in questa sede ci occupiamo di università, ci limiteremo a parlare di educazione e conoscenza. Un paese che vuole rimanere agganciato ai grandi paesi avanzati del mondo ha bisogno di laureati. Quanti laureati? Secondo noi, *tutti coloro che hanno il desiderio e la capacità di studiare*, senza alcuna esclusione. Quanti, quindi? Un primo, ragionevole obiettivo sarebbe quello di portare l'Italia in media OCSE, ovvero avere il 41% dei giovani tra i venticinque e i trentaquattro anni con la laurea, invece dell'attuale 24%. Per ottenere questo risultato è indispensabile agire su più fronti.

Un primo aspetto riguarda il numero di studenti per docente. Si tratta in assoluto del modo migliore per garantire una educazione di qualità: solo se il numero di studenti è ragionevole, infatti, sono possibili interazioni significative tra studenti e professori, interazioni che tutti gli studi indicano come il fat-

---

10 Citato in Pierluigi Ciocca, *Crisi europea, decadenza italiana*, in "Il Manifesto", 1 giugno 2016.

11 Ignazio Visco, *Investire in conoscenza*, il Mulino, Bologna 2009.

12 Condizioni che nella attuale situazione di appartenenza all'Eurozona, di adesione al Fiscal Compact e di pareggio di bilancio in Costituzione non si riesce a immaginare come possano darsi. Si veda Alberto Bagnai, *L'Italia può farcela*, il Saggiatore, Milano 2014.

tore in assoluto più importante per accendere l'interesse per lo studio e di conseguenza per aumentare la probabilità di completare gli studi. L'Italia, come abbiamo visto, si distingue per un rapporto studenti/docenti tra i peggiori nei paesi OCSE, ed è quindi necessario invertire la tendenza aumentando il numero dei docenti.

Un secondo fronte è quello del passaggio dalla scuola superiore all'università[13]. Oggi solo circa un diplomato su due si iscrive all'università, con forti differenze a seconda del tipo di diploma: mentre oltre l'80% dei liceali continua a studiare, solo il 31% dei diplomati tecnici e appena l'11% dei diplomati professionali prosegue negli studi[14]. Occorre, in collaborazione soprattutto con gli insegnanti delle scuole superiori, ragionare su quali possono essere le modalità concrete per incoraggiare più diplomati a iscriversi all'università, prendendo anche in considerazione un rafforzamento delle scuole universitarie professionali, molto diffuse in altri paesi, ma cercando comunque di limitare al massimo il rischio che il sistema educativo nel suo complesso rafforzi le diseguaglianze di classe, come sta purtroppo succedendo adesso[15].

Un terzo e ultimo fronte è quello degli abbandoni. Pur non essendo un fenomeno esclusivamente italiano (è considerato per esempio un grave problema anche negli Stati Uniti[16]), in Italia solo circa 45 matricole su 100 raggiungono la laurea[17].

---

[13] In realtà dovremmo anche preoccuparci di alzare il numero di diplomati, dal momento che in Italia siamo significativamente sotto media OCSE (74% di giovani diplomati contro una media OCSE dell'83%).

[14] *Focus: gli immatricolati nell'anno accademico 2014/15*, Servizio Statistico del Ministero Istruzione, Università e Ricerca, maggio 2015.

[15] Non solo in Italia, naturalmente. Si veda per esempio Victoria Clayton, *The Problem With the GRE. The Exam «Is a Proxy for Asking "Are You Rich?", "Are You White?", "Are You Male?"»*, in "The Atlantic", 1 marzo 2016, http://tinyurl.com/hnowpyy/.

[16] Gli Stati Uniti hanno la peggior percentuale di completamento degli studi tra i 18 paesi monitorati dall'OCSE. Si veda Jordan Weissman, *Why Do So Many Americans Drop Out of College?*, in "The Atlantic", 29 marzo 2012, http://tinyurl.com/zzu9xjt/.

[17] Salvo Intravaia, *Università, il miraggio della laurea: ci arriva solo il 45,3% degli iscritti*, in "la Repubblica", 21 marzo 2014, http://tinyurl.com/zmtq8vl.

Le cause sono molteplici, quindi occorre agire in più direzioni (si veda anche il punto precedente), ma la prima, su cui occorrerebbe agire immediatamente, è senza alcun dubbio una politica di diritto allo studio, oggi scandalosamente debole.

Un discorso a parte riguarda il numero di dottori di ricerca: parliamo di numeri molto più piccoli rispetto a quello dei laureati, ma parliamo delle persone destinate a diventare professori, a fare ricerca nel settore privato o nella pubblica amministrazione o comunque a ricoprire – in linea di principio – posizioni lavorative a elevato contenuto di conoscenza. In Italia il numero di dottori di ricerca non solo è molto basso rispetto a Francia, Regno Unito, Stati Uniti, Germania e Giappone, ma in questi ultimi anni è stato, come abbiamo visto, drasticamente ridotto[18].

È necessario, probabilmente per la prima volta nella storia del dottorato italiano, pianificare di avere un numero di studenti di dottorato commisurato alle posizioni da professore di ruolo di cui ci sarebbe bisogno (dove il bisogno è definito come sopra indicato, ovvero in base al rapporto studenti/docenti) e alla capacità ricettiva del settore privato e della pubblica amministrazione, con opportuni incentivi in entrambi i casi per assicurare che il potenziale dei dottori di ricerca venga adeguatamente valorizzato. Il rischio, infatti, è che anche in questo ambito si punti – come pare stia capitando – a comprimere il sistema universitario per portarlo al livello del sistema produttivo italiano, che è mediamente a basso contenuto di conoscenza; occorre invece, al contrario, incentivare un innalzamento tecnico-scientifico dell'industria e dei servizi, avendo come termine di paragone paesi avanzati come Francia, Germania e Regno Unito.

Infine solo un accenno a un tema di enorme rilevanza per l'Italia, che meriterebbe uno studio apposito: l'istruzione degli adulti. Particolarmente per un paese come il nostro – con

[18] Corrado Zunino, *La triste parabola dei dottorandi e dottori*, in “la Repubblica”, 12 giugno 2015, http://tinyurl.com/z3esu9l/.

un ritardo educativo storico, come evidenziato dal basso livello di istruzione delle fasce di età medio-alte e dai dati OCSE sui cosiddetti analfabeti funzionali[19] – non possiamo soltanto investire sui giovani (come è pure doveroso fare) – occorre anche sviluppare una strategia nazionale per alzare il livello di istruzione degli adulti. Incidentalmente, solo così possiamo sperare di avvantaggiarci al massimo della rivoluzione digitale: la *cultura digitale*, infatti, presuppone innanzitutto *cultura*, al netto di ogni aggettivo.

In conclusione, l'Italia ha urgente bisogno di recuperare uno storico ritardo educativo che la colloca agli ultimi posti tra i paesi sviluppati per numero di laureati. Il solo aumento dei laureati non sarebbe ovviamente sufficiente a rilanciare il paese (occorrono infatti sia importanti interventi macroeconomici sia un piano di riqualificazione del sistema produttivo per aumentarne il tasso di ricerca e innovazione), ma è comunque un fattore essenziale affinché il rilancio sia duraturo.

Nei prossimi anni, dunque, l'Italia dovrà incoraggiare tutti i diplomati che ne avessero le capacità a iscriversi all'università, offrendo però loro un sistema universitario distribuito su tutto il territorio nazionale, di elevata qualità media, liberato da oneri burocratici non compatibili con la natura delle università, dotato di adeguati mezzi (anche per garantirne la piena indipendenza e quindi il ruolo civile)[20], con un numero di docenti tale da garantire un buon rapporto studenti/docenti e con strumenti di sostegno allo studio comparabili a quello dei principali paesi con cui siamo soliti confrontarci.

---

[19] Soltanto un po' meno di un terzo della popolazione italiana ha quei livelli di comprensione della scrittura e del calcolo dal terzo livello in su che vengono ritenuti necessari per orientarsi nella vita di una società moderna. Si veda l'intervista di Filomena Fuduli Sorrentino a Tullio De Mauro, *L'analfabetismo italiano e la Repubblica fondata sull'ignoranza*, in "La Voce di New York", 28 marzo 2016, http://tinyurl.com/zbkz8jt/.

[20] Anche solo per raggiungere l'obiettivo che l'Italia stessa si è data di arrivare a spendere in ricerca e sviluppo l'1,53% del PIL entro il 2020, gli investimenti in ricerca e sviluppo dovrebbero aumentare di *4 miliardi di euro l'anno* (si veda Commissione Europea, RIO – relazione per paese 2015. Sintesi: Italia, 2016).

Per un'università fedele alle sue radici

Che tipo di organizzazione è l'università? A tipi diversi di organizzazione corrispondono strategie organizzative potenzialmente diverse tra loro, e applicare le strategie non adatte è, nel migliore dei casi, inefficiente, e nel peggiore distruttivo dell'organizzazione stessa.

Innanzitutto, per poter ragionare lucidamente dobbiamo liberarci da una delle tesi implicite del nostro tempo, ovvero che l'unica forma organizzativa "efficiente" sia quella aziendale tradizionale, a prescindere dal contesto. Tale illusione porta a immaginare che avere amministratori delegati e organigrammi a piramide sia la soluzione da adottare necessariamente tanto in una università quanto in un ministero (o in un governo), tanto in un'associazione di volontariato quanto in una cooperativa.

Partiamo dal primo punto, ovvero dalla pluralità non solo dei modelli organizzativi ma anche dei *tipi di organizzazioni formali* (che possono poi adottare internamente diversi modelli organizzativi). Il modello organizzativo gerarchico, a piramide, è di derivazione militare ed è basato sulla sfiducia che l'essere umano faccia spontaneamente quello che deve fare: da questa sfiducia scaturisce una catena di comando molto chiara e regole di comportamento rigide. La stessa sfiducia verso la natura umana è alla base dell'adozione del modello a piramide nelle aziende dell'era moderna: gerarchia e disciplina sono considerate necessarie per controllare i salariati nelle fabbriche, nelle miniere e negli esercizi commerciali dalla Rivoluzione industriale fino a buona parte del Novecento. Ma se l'esercito è un'organizzazione formale *coercitiva* (l'ingresso è di norma volontario, ma l'uscita è condizionata), le aziende (a piramide e non) sono *utilitaristiche* (o *remunerative*), nel senso che chi aderisce lo fa per un proprio utile personale[21].

[21] Anche se con possibili venature di coercitivo a seconda della rigidità della disciplina e dell'uniformità, anche esteriore, imposta ai dipendenti dalla specifica azienda.

Tuttavia, oltre alle organizzazioni formali coercitive e a quelle utilitaristiche, esistono le organizzazioni formali *normative* (o volontarie), ovvero organizzazioni a cui si aderisce perché se ne condividono i fini e gli ideali, come scuole, partiti, chiese e associazioni[22].

Non stupisce, dunque, che i modelli organizzativi possibili siano molto numerosi, a seconda della tipologia di organizzazione, degli specifici fini della stessa e del contesto in cui opera.

Concentriamoci ora su due parole: *efficiente* e *aziendale*.

Per efficienza si intende l'uso ottimale di risorse in ingresso per produrre determinati risultati in uscita, un concetto del tutto appropriato – almeno in prima istanza – per analizzare le prestazioni di uno stabilimento produttivo, dove definire anche quantitativamente ingressi e risultati è un'operazione abbastanza agevole. L'università, tuttavia, come è chiaro da quanto abbiamo visto finora, è caratterizzata dalla qualità delle persone che la popolano e delle relazioni che stringono tra di loro. L'accanimento di questi anni sui «prodotti della ricerca» (così vengono chiamate le pubblicazioni scientifiche nel deprimente gergo economicista che imperversa da qualche anno) è proprio dovuto al fatto che almeno quel risultato in uscita dell'università, le pubblicazioni, si può facilmente contare. È quindi possibile mettere dei numeri nella colonna delle uscite e provare a far finta che l'università sia una fabbrica che produce in maniera più o meno efficiente qualcosa (e poco importa il contenuto intellettuale di quel qualcosa). Tuttavia, quando si parla di università, come anche di altre istituzioni e realtà normative come parrocchie, monasteri, associazioni di volontariato ecc., parlare di efficienza è molto più complesso di così.

Parliamo ora di *aziendale*. Si tende a parlare di organizzazione aziendale dando per scontato che tutte le aziende siano impostate sul modello tradizionale, quello a piramide e gerarchico, a sua volta ispirato al modello organizzativo dell'eser-

22 Angelo Pichierri, *Sociologia dell'organizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2011.

cito[23]. Tuttavia, la sterminata letteratura sul tema dell'organizzazione aziendale mette in evidenza non solo che il modello tradizionale viene declinato in molti modi diversi, ma anche che esistono e che vengono praticati con successo anche modelli organizzativi diversi da quello tradizionale, molto più orizzontali, addirittura piatti[24], a matrice o a rete, soprattutto in contesti dove la qualità delle persone e delle relazioni tra di loro (che siano dipendenti o clienti) è importante[25] o dove il prodotto è ad alto tasso di conoscenza[26]. Fino ad arrivare a parlare esplicitamente di "democrazia" nei luoghi di lavoro come modello organizzativo più consono ai nostri tempi, e quindi più efficiente[27].

Quindi, parlando di governo dell'università dobbiamo innanzitutto chiederci che cosa voglia dire efficienza nel contesto universitario (precondizione per qualsiasi ragionamento sull'ottimizzazione delle forme organizzative), tenendo presente che l'università è un'organizzazione tendenzialmente normativa. Dobbiamo poi liberarci dalla fallacia secondo la quale il modello organizzativo adottato da organizzazioni utilitaristiche come le aziende sia il migliore possibile in tutti i

---

23 Con forti influenze reciproche, soprattutto a partire dalla metà del dicannovesimo secolo. Si veda Keith Hoskin, Richard Macve e John Stone, *The Historical Genesis of Modern Business and Military Strategy: 1850-1950*, Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference, Manchester, 7-9 luglio 1997. Per l'influenza del business sul mondo militare in tempi più recenti, si veda Francis Fukuyama e Abram N. Shulsky, *Military Organization In The Information Age: Lessons From The World Of Business*, Chapter 11, in Zalmay Khalilzad, John White e Andy W. Marshall (a cura di), *Strategic Appraisal. The Changing Role of Information in Warfare*, Rand Corportation, 1999.

24 Jason Fried, *Why I Run a Flat Company*, in "Inc.", aprile 2011, http://tinyurl.com/3wmhehp. Si veda anche Jacob Morgan, *The 5 Types Of Organizational Structures*, in "Forbes", 6 luglio 2015, http://tinyurl.com/j5nbokl.

25 Frederic Laloux, *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*, Nelson Parker, Oxford 2014.

26 Jacob Morgan, *The Future of Work: Attract New Talent, Build Better Leaders, and Create a Competitive Organization*, Wiley, Hoboken 2014; sempre dello stesso autore, *The Collaborative Organization: A Strategic Guide to Solving Your Internal Business Challenges Using Emerging Social and Collaborative Tools*, McGraw-Hill, New York 2012.

27 Lynda Gratton, *The Democratic Enterprise: Liberating your Business with Freedom, Flexibility and Commitment*, Financial Times Series, 2004.

contesti. E infine renderci conto che le aziende stesse hanno storicamente adottato e adottano forme organizzative diverse tra loro, non solo quella gerarchica a piramide, arrivando a valorizzare anche modelli organizzativi tipici delle organizzazioni normative.

I capitoli precedenti hanno già dato una risposta a che cosa si potrebbe intendere per efficienza in ambito universitario: un'istituzione che riesce a offrire un'esperienza educativa importante agli studenti; che preserva e tramanda la conoscenza; che la estende con rigore e attenzione alla qualità; che interagisce con la società democratica. Quando parleremo di valutazione vedremo se e in che misura è possibile valutare l'efficienza con cui l'università svolge queste funzioni.

Ora però riflettiamo su quale tipo di organizzazione formale sia l'università. Da una parte l'università – come altre organizzazioni non profit come gli ospedali – paga regolarmente stipendi ai suoi dipendenti, come qualsiasi organizzazione utilitaristica. D'altro canto, però, molte delle persone che lavorano all'università, a partire da numerosi professori, direbbero che hanno scelto di lavorare all'università per motivi ideali, perché ne condividono gli obiettivi sociali e l'ethos, come capita agli aderenti a organizzazioni normative, non per il salario che ne ricevono. Infatti l'università è generalmente classificata come organizzazione normativa[28].

Mentre nelle organizzazioni utilitaristiche il potere utilizza motivazioni estrinseche come il salario, le condizioni di lavoro e i bonus di produttività (e, in negativo, multe e mancate promozioni) per controllare il comportamento degli aderenti, nelle organizzazioni normative il potere si basa principalmente su motivazioni intrinseche, come il poter fare un lavoro interessante, l'identificazione con gli obiettivi dell'organizzazione, la soddisfazione di contribuire al bene comune (e, in negativo,

[28] Amitai Etzioni, *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Free Press, New York 1975; Stuart Albert e David Whetten, *Organizational Identity*, in "Research in Organizational Behavior", 7, 1985, pp. 263-295.

la deplorazione o l'espulsione). Nelle organizzazioni normative, il potere si esercita «gestendo ricompense simboliche, allocando simboli di prestigio e di stima, amministrando rituali e influenzando la distribuzione di accettazione e di reazioni positive all'interno dell'organizzazione»[29].

Nelle organizzazioni normative il coinvolgimento è quindi *morale*, in contrapposizione al coinvolgimento *calcolante* prevalente nelle organizzazioni utilitaristiche. Utilizzare un tipo di coinvolgimento (ovvero di potere) non adatto alla tipologia di organizzazione – per esempio puntare su motivazioni estrinseche (un bonus in denaro) all'interno di un'organizzazione normativa come un'associazione per i diritti civili o una chiesa – generalmente avrà un effetto negativo. Naturalmente le organizzazioni reali, pur essendo prevalentemente di un tipo (per esempio normativo), potranno avere alcuni aspetti dell'altro tipo (per esempio utilitaristico); tuttavia, la maggior parte delle organizzazioni apparterrà chiaramente a uno dei tipi descritti.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo rileggere quanto abbiamo detto nel Capitolo 2 in merito alle pressioni esercitate sull'università in questi ultimi quarant'anni: ora possiamo dire che si è cercato in tutti i modi di *rafforzare gli aspetti utilitaristici dell'organizzazione università rispetto a quelli tradizionali normativi*. In altre parole, non solo si è spinta l'università a focalizzarsi sugli aspetti economici della sua missione, ma anche a *mutare la sua stessa natura* di organizzazione formale, *da normativa a utilitaristica*. Lo si vede soprattutto dagli sforzi per creare "mercati" – mercati di università in competizione tra loro per acquisire risorse, mercati di università che vogliono farsi "comprare" dagli studenti, mercati di ricercatori e professori "star" che vengono ingaggiati con

---

[29] Fred C. Lunenburg, *Compliance Theory and Organizational Effectiveness*, in "International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity", vol. 14, n. 1, 2012.

stipendi superiori alla media[30] –, sforzi che hanno come conseguenza pressoché inevitabile l'adozione di mentalità e di meccanismi di controllo utilitaristici all'interno delle università.

Invece di un potere morale, in larga parte basato sulla manipolazione di simboli, introduzione di motivazioni estrinseche, ovvero soprattutto compensi monetari.

Invece di gestione tramite principi e ideali, gestione tramite informazione (*command-and-control*).

Possiamo dire, insomma, che è in corso un tentativo di *mutare l'anima dell'università*: l'organizzazione formale storicamente più resistente ai cambiamenti (al pari solamente delle chiese) sotto la spinta del neoliberismo sta diventando qualcosa di diverso. È allora utile fare proposte: l'università deve tornare alle sue radici normative, riscoprendone la forza.

Innanzitutto, il governo dell'università, qualunque sia la sua strutturazione (che però deve essere coerente con la sua natura normativa), deve basarsi sull'idea di università, sui valori che stanno alla base dell'istituzione, sui suoi obiettivi sociali, sulla sua storia, sulle sue specificità e in generale sull'autorevolezza intellettuale. Da questo punto di vista l'università deve riscoprire tutti gli strumenti per sostenere e promuovere non solo l'uso pubblico della ragione ma anche una sorta di "religione civile" dell'università che passi anche da usi e costumi propri come cerimonie, premi, simboli, feste. Noi, infatti, siamo ciò che celebriamo, come dice il titolo di un noto libro di Amitai Etzioni[31]. Lo avevano capito le repubbliche italiane del Quattrocento[32], e oggi lo capiscono benissimo le università americane, che sembrano molto più consapevoli dell'impor-

---

30 E infatti superiori a quelli di professori tradizionali sarebbero gli stipendi delle cosiddette Cattedre Natta proposte dal governo Renzi a fine 2016. Si veda Giovanni Bignami, *Università, è polemica sulle 500 cattedre Natta*, in "l'Espresso", 7 novembre 2016, http://tinyurl.com/h5rqgjd.

31 Amitai Etzioni, *We Are What We Celebrate: Understanding Holidays and Rituals*", New York University Press, New York 2004.

32 Salvatore Settis, *Nel segno del David – Quando Firenze era la città modello dove l'arte aveva una funzione civile*, in "la Repubblica", 24 giugno 2013, http://tinyurl.com/grlcgdz.

tanza dei simboli e delle cerimonie di molti atenei del paese in cui quasi mille anni fa è nata l'università[33].

Questa religione civile non può non essere radicata nelle specificità della singola università, ovvero la sua storia e la città in cui è incardinata. Il che non significa affatto cadere nel localismo: il vero cosmopolitanismo, infatti, deve essere radicato nel particolarismo, come ha scritto Randolph Bourne[34]; o con le parole di Miguel Torga: «L'universale è il locale meno i muri»[35].

In altre parole, l'esatto opposto della attuale adozione acritica di parole, concetti, prassi e modelli organizzativi utilitaristici. Questa adozione sembra essere una reazione mimetica: l'università si adatta al paradigma dominante cercando di sminuire in tutti i modi le proprie specificità. Una reazione mimetica favorita anche da chi all'interno dell'università pensa di poter trarre vantaggio dalla diversa distribuzione di potere provocata dal passaggio all'utilitarismo.

In questo modo, però, l'università rischia il suicidio: un'organizzazione utilitaristica, infatti, è incompatibile sia con la missione educativa per come l'abbiamo descritta noi (non mera formazione, ma educazione) sia con l'obiettivo di fare ricerca con integrità e rigore (contributo intellettuale, non puri e semplici "prodotti scientifici") sia con la sensibilità ai problemi sociali e alla democrazia.

Non solo rischia il suicidio: con l'adozione acritica di modelli organizzativi e di una mentalità propria di altri tipi di organizzazione, in particolare l'organizzazione gerarchica con relativa burocrazia, l'università rischia anche – paradossalmente – l'*inefficienza*.

---

[33] Si pensi per esempio alle cerimonie di laurea americane, con relativo *commencement address*, ovvero il discorso rivolto ai laureandi da un intellettuale o da altra famosa personalità.

[34] Citato da Christopher Lasch, *Mass Culture Reconsidered*, in "Democracy", n. 1, ottobre 1981.

[35] Citato in Jean-Claude Michéa, *L'insegnamento dell'ignoranza*, Metauro, Pesaro 2005.

Come scrive, infatti, Stefan Collini:

> Le due più importanti fonti di efficienza nelle attività intellettuali sono la cooperazione volontaria e l'*autonomia individuale*[36]. Ma queste sono precisamente il genere di cose per le quali un sistema burocratico lascia poco spazio. Tutti noi scriviamo rapporti su noi stessi molti più di quanto non facessimo venti o trent'anni fa, con la conseguenza non voluta che forse concentriamo le nostre energie sul fare cose che sono facilmente inseribili in un rapporto. È un errore pensare che, rendendo le persone più burocraticamente responsabili per quello che fanno, queste ultime diventino necessariamente più efficienti.[37]

Non a caso nella letteratura di settore l'università è stata descritta come «un'anarchia organizzata»[38], o anche un sistema complesso che produce creatività ed eccellenza con un processo *bottom-up* basato sulla professionalità di professori e ricercatori[39].

Ma allora come organizzare il governo dell'università? A nostro avviso – come per altri importanti aspetti quali il reclutamento dei professori – non esiste alcuna formula universalmente valida, come dimostrato dalla grande varietà di soluzioni riscontrabili nelle università a livello mondiale. Ogni singola università deve quindi potersi dare l'organizzazione che meglio si adatta alle sue tradizioni e agli obiettivi che si pone per il futuro, basandosi su tre pilastri: liberare il più possibile le energie dei professori e ricercatori, la vera forza propulsiva dell'università, come abbiamo visto nel Capi-

---

36 Chiedendo scusa a Stefan Collini, ci permettiamo di aggiungere anche l'*esprit de corp*, che Richard Henry Tawney, il grande storico e pensatore laburista britannico della prima metà del Novecento, giustamente riteneva la più potente fonte di efficienza in un'organizzazione.

37 Stefan Collini, *What Are Universities for?*, Penguin, Londra 2012 (corsivo dell'Autore).

38 M. D. Cohen e J. G. Marsh, *Leadership and Ambiguity: the American College President*, McGraw Hill, New York 1986.

39 Lewis Elton, *Goodhart's Law and Performance Indicators in Higher Education. Conference on Evidence-Based Policies and Indicator Systems*, 9-11 luglio 2003.

tolo 3; adottare strumenti incisivi di collegialità, deliberazione e trasparenza, essenziali in un'organizzazione normativa[40]; ricorrere a meccanismi per prevenire, o almeno minimizzare, il regno delle connivenze accademiche incrociate, che troppo spesso hanno portato l'università (in tutto il mondo, non solo in Italia) a fare ciò che era nell'interesse di singoli gruppi accademici e non dell'università nel suo complesso, e men che meno della società.

Più che cooptando persone esterne all'università nei consigli di amministrazione, come imposto dalla riforma Gelmini, e sicuramente più che mettendo al vertice della struttura un amministratore delegato, noi pensiamo che la strada maestra per coniugare libertà, collegialità e responsabilità sia quella della *deliberazione* e della *trasparenza*. Ne riparleremo più avanti, quando ci occuperemo di valutazione.

Per studi più liberi

Nel Capitolo 3 abbiamo visto come il modello nordamericano (quattro anni di studi *undergraduate*, improntato a una forte libertà dello studente di comporre il suo piano di studi) sia particolarmente adatto a sostenere l'obiettivo di favorire lo sviluppo della personalità del giovane, la sua coscienza civica e più in generale la sua conoscenza del mondo. Un modello tra l'altro particolarmente adatto allo sviluppo cerebrale dei giovani adulti, che negli anni tipici degli studi universitari è ancora ancora lungi dall'essere concluso. Invece di costringere gli studenti, come succede in Italia, a scegliere uno specifico corso

[40] L'applicazione pura e semplice del metodo democratico è impossibile perché manca uno dei prerequisiti essenziali della democrazia, ovvero l'uguaglianza dei cittadini. Dal momento, infatti, che nell'università la progressione di carriera dei ricercatori e professori più junior dipende da quelli più senior, ci sono almeno due classi di "cittadini". La democrazia in università dunque non si può prendere alla lettera, ma va declinata per adattarsi allo specifico ambito accademico; in particolare non si deve limitare all'atto del voto, ma deve tradursi concretamente in meccanismi di collegialità, deliberazione, partecipazione e trasparenza.

di laurea a diciott'anni, età in cui è troppo presto per farlo[41], gli studenti universitari americani possono sperimentare molte discipline tra loro diverse, e solo in un secondo momento, raggiunta una maggiore maturità, specializzare i propri studi prima nella parte conclusiva dei quattro anni e poi – se lo desiderano – con un master, un Ph.D. o una scuola professionale di legge o medicina[42].

Abbiamo già visto come il modello *liberal arts education* americano stia diventando sempre più popolare nel Nord Europa (si veda Capitolo 3, *L'università per lo studente*). Che cosa si potrebbe fare in Italia? Certamente non proponiamo di rivoluzionare un sistema già prostrato da profonde e dolorose riforme, in particolare il controverso passaggio al cosiddetto 3+2[43]. Ci sembra dunque più prudente concentrarsi su tre possibili direzioni.

La prima è che sarebbe certamente molto utile creare anche in Italia un corso di laurea triennale di arti liberali, magari ispirato alla già citata esperienza Science et Humanités di Marsiglia. Un corso di laurea *ad hoc*, progettato dopo aver studiato a fondo sia l'esperienza americana sia le più recenti esperienze europee, permetterebbe di creare un centro di competenza sull'argomento e iniziare a provare sul campo, in almeno due o tre atenei italiani, il modello educativo "arti liberali" a livello universitario.

La seconda direzione possibile è quella di offrire agli studenti una grande libertà di comporre il piano di studi del

---

41 Secondo AlmaLaurea, dopo un anno di università circa uno studente su due dichiara di aver sbagliato corso di laurea. In proposito, si migliori pure l'orientamento universitario, ma il problema è strutturale: il diciottenne medio, infatti, avrà sempre difficoltà a scegliere tra i corsi di laurea altamente disciplinari delle università italiane; non ha ancora gli strumenti e la conoscenza di sé per fare una scelta simile.

42 Sull'importanza di una educazione liberale per i medici si veda David Silbersweig, *A Harvard Medical School Professor Makes the Case for the Liberal Arts and Philosophy*, in "The Washington Post", 24 dicembre 2015, http://tinyurl.com/jzueysd/.

43 Su cui sono stati scritti molti libri, tra cui Maurizio Ferraris, *Una Ikea di università*, Raffaello Cortina, Milano 2001 e Gian Luigi Beccaria, *Tre più due uguale zero*, Garzanti, Milano 2004.

primo anno della laurea triennale, libertà che si attenuerebbe al secondo anno, per poi ridursi al minimo il terzo anno[44]. Un modello insomma a specializzazione crescente, dove la specializzazione vera inizierebbe solo con la laurea magistrale e poi continuerebbe con l'eventuale master e dottorato di ricerca. Naturalmente seguendo questa proposta il livello delle conoscenze specialistiche dei laureati triennali scenderebbe, ma in cambio è ragionevole aspettarsi più di un beneficio. Innanzitutto, studenti in grado di capire meglio quali sono i loro interessi e le loro attitudini, riducendo quindi gli abbandoni, uno dei principali problemi del sistema universitario italiano. In secondo luogo, studenti messi nelle condizioni di acquisire almeno in parte quella comprensione di sé e del mondo di cui abbiamo parlato nel Capitolo 3. In terzo luogo, conseguenza dei due punti precedenti, lavoratori più flessibili, con le risorse culturali per acquisire nuova conoscenza utile e orientarsi in situazioni nuove.

La terza e ultima direzione è quella di favorire le esperienze didattiche interdisciplinari. In particolare, corsi di laurea magistrale costruiti su specifici argomenti trasversali – un esempio su tutti, la rivoluzione digitale – permetterebbero la formazione di laureati con gli strumenti per una lettura ampia di fenomeni complessi, laureati che si affiancherebbero a laureati tradizionali per creare gruppi di lavoro particolarmente capaci di gestire il cambiamento e di prendere decisioni strategiche.

Per una ricerca interdisciplinare

Le comunità disciplinari sono conseguenza della progressiva specializzazione del sapere a partire dalla fine del Settecento. Mentre ancora nell'Illuminismo vigevano interessi ampi, come dimostra anche l'esperienza dell'*Encyclopédie*, nell'Ottocento iniziano ad aumentare gli *esperti*, ovvero persone che

[44] Una proposta di Marco Viola, che ringrazio; come già rimarcato, al MIT lo studente dedica due quinti dei corsi ad argomenti non tecnico-scientifici.

concentrano la loro attenzione su uno specifico ambito del sapere. È quindi solo nel corso dell'Ottocento, soprattutto a partire dalla Germania, che il sapere si articola secondo discipline nel senso moderno del termine[45].

A partire dalle più antiche, come la matematica, passando per discipline nuove come la sociologia, circa duecento anni fa le discipline iniziano a dotarsi di identità ben definite e di strutture interne grazie all'istituzione di società scientifiche, di riviste scientifiche monodisciplinari, di premi e altri meccanismi in grado di sostenere una comunità nel tempo. Sempre nell'Ottocento anche l'università inizia a riconoscere le discipline, prima associando ogni cattedra a una determinata disciplina e poi creando i dipartimenti.

Le discipline svolgono tuttora un ruolo molto importante nel funzionamento della scienza, sia perché ne costituiscono la struttura sociale sia perché permettono – anche alla società – di dare ordine alla conoscenza, di organizzarla in settori[46]. Non si tratta quindi di criticare le discipline: la vera sfida è quella di essere consapevoli dei loro *limiti* e di sforzarsi di costruire incessantemente meccanismi per combatterli creando spazi e meccanismi interdisciplinari. Il sistema disciplinare, infatti, se non è tenuto sotto controllo rischia di produrre soprattutto due effetti negativi: una tendenza degli scienziati a occuparsi di ambiti del sapere sempre più ristretti e la disattenzione per i problemi – spesso molto rilevanti dal punto di vista intellettuale o sociale[47] – che non sono facilmente riconducibili a una specifica disciplina esistente.

---

45 Rudolf Stichweh, *Scientific Disciplines, History of*, in Neil Smelser e Paul Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Science, Oxford 2001, pp. 13.727-13.731.

46 Jerry Jacobs, *In Defense of Disciplines*, The University of Chicago Press, Chicago 2013.

47 Incluso il punto di vista eminentemente pratico: la prima grande esperienza interdisciplinare all'interno di un'università moderna, infatti, è probabilmente il Radiation Laboratory del MIT durante la seconda guerra mondiale, nel quale ingegneri, fisici, matematici, manager e molti altri esperti (tra cui Norbert Wiener) lavorarono fianco a fianco per produrre armi avanzate per l'esercito americano. Per una descrizione di quella vicenda e del grande effetto che ebbe sulla

Riguardo al primo punto, la contromisura principale è costruire meccanismi all'interno delle discipline che creino spazi per attività di sintesi. Dove sta andando la disciplina? Quali sono i principali problemi che sta affrontando e che dovrebbe affrontare? Quali sono i rapporti della disciplina con altre discipline e con la società? Il problema dell'iperspecializzazione non è nuovo e neanche la soluzione che proponiamo lo è: Vito Volterra, infatti, a inizio Novecento, nell'ambito delle attività della Società Italiana per il Progresso delle Scienze (SIPS), ogni anno invitava esperti delle principali discipline a sintetizzare, con un linguaggio accessibile a tutti, lo stato dei rispettivi settori, per facilitare il dialogo interdisciplinare e quello tra mondo della scienza e la società. Si tratta dunque di tornare a dedicare energie a questo tipo di attività, aumentando la consapevolezza in merito alla loro importanza e modificando la valutazione dei ricercatori e gli incentivi del sistema universitario affinché ciò accada.

Riguardo al secondo problema, ovvero quello dei temi – anche molto rilevanti – che non ricadono nettamente all'interno dei confini di alcuna disciplina esistente, la soluzione è costruire meccanismi e incentivi affinché un numero adeguato di ricercatori perlustri gli spazi tra i confini disciplinari e crei costantemente ponti e tunnel per superarli. Le discipline svolgono un ruolo utile e probabilmente indispensabile nella scienza moderna: ma i loro confini devono essere staccionate di legno, non muri fortificati. Affinché le discipline non diventino totalitarie bisogna intervenire a diversi livelli: nella valutazione dei ricercatori e delle università, per esempio, si devono valutare positivamente le attività interdisciplinari, in questo momento al contrario fortemente penalizzate. È poi necessario creare appositi spazi istituzionali che ospitino e sostengano chi è interessato a perlustrare gli spazi tra i confini disciplinari e a costruire ponti. Nel mondo anglosassone questo è il ruolo dei

---

rivoluzione digitale negli Stati Uniti, si veda Fred Turner, *From Counterculture to Cyberculture*, The University of Chicago Press, Chicago 2006.

centri di ricerca, che servono appunto ad affrontare temi trasversali che i dipartimenti, tendenzialmente monodisciplinari, tendono a ignorare.

In conclusione, le discipline sono importanti, ma vanno tenute costantemente sotto controllo per evitare sia gli eccessi di specialismo autoreferenziale sia l'assenza di dialogo interdisciplinare e con la società. Inoltre è indispensabile creare meccanismi e incentivi per coltivare spazi inter/transdisciplinari per affrontare temi trasversali, spesso molto rilevanti dal punto di vista sociale o pratico. Proprio da questi interstizi, infatti, nascono le discipline del futuro[48]; chi è attivo in quegli spazi, dunque, è in grado di intercettare per primo le nuove frontiere della ricerca[49].

Per i giovani ricercatori

Un aspetto molto importante dell'università è il meccanismo con cui si formano e poi si reclutano le nuove generazioni di ricercatori.

Parliamo innanzitutto di dottorato di ricerca. Nel Capitolo 4 abbiamo visto come il Ph.D. americano sia basato su flessibilità, fiducia e reputazione. In Italia, nonostante si usi spesso l'espressione americana *Ph.D.*, il dottorato, introdotto per legge solamente nel 1980, è purtroppo improntato a principi molto diversi, ovvero, a *rigidità* e *vincoli burocratici*, tra l'altro in notevole crescita in questi ultimi anni. A fronte della flessibilità americana, infatti, in Italia per legge il dottorato di ricerca deve durare esattamente tre anni. La legge istitutiva del dottorato in realtà lasciava un certo margine di flessibilità, ma

---

48 Si veda Edgar Morin, *Inter-poli-trans-disciplinarietà*, in Idem, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999; Moti Nissani, *Ten cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research*, in "Social Science Journal", 34 (2), 1997, pp. 201-216 (DOI:10.1016/S0362-3319(97)90051-3, 1997).

49 Come dimostrano i casi, per esempio, della scienza dei materiali o della bioingegneria.

con gli anni questa flessibilità, un po' per direttive ministeriali, un po' per decisione autonoma delle singole università, si è pressoché ridotta ai soli casi di forza maggiore, come maternità o problemi di salute. Tutti i problemi di ricerca, dall'ingegneria alla filosofia, e tutte le persone, indipendentemente dalle loro inclinazioni e dai loro percorsi personali, devono sottostare allo stesso letto di Procuste dei tre anni.

La conseguenza principale di questa limitazione temporale è facilmente immaginabile: il problema di ricerca non viene scelto liberamente, come sarebbe giusto, dal dottorando e dal supervisore, sulla base dell'interesse scientifico e delle inclinazioni dei singoli, ma in base al fatto che si presti o meno a essere trattato con elevata probabilità di successo nell'arco di tre anni.

Nel dubbio, sarà normale che in molti casi vengano scelti problemi relativamente semplici, non controversi e non particolarmente originali: con danno immediato per il dottorando – costretto a fare un dottorato meno soddisfacente di quanto avrebbe potuto fare – e con danni di lungo termine per l'originalità e l'impatto della ricerca italiana.

In secondo luogo il sistema, anziché essere basato sulla fiducia, è caratterizzato da un numero crescente di vincoli imposti dal Ministero, dalle scuole di dottorato e dai singoli collegi docenti; vincoli che sembrano avere come presupposto la *sfiducia* nei confronti del supervisore (oltre che degli atenei). Le scuole di dottorato, infatti, spesso impongono vincoli crescenti sulla didattica che devono seguire i dottorandi (la cosiddetta didattica passiva, che, se troppa, rischia di sottrarre tempo prezioso, visto che gli anni del dottorato sono già pochi), mentre certi collegi docenti impongono che i dottorandi pubblichino un certo numero minimo di pubblicazioni pena la non ammissione all'anno successivo.

Il supervisore finisce con l'essere responsabile di qualsiasi problema relativo al dottorando, ma godendo solo in minima parte della libertà accademica ed educativa di cui gode il suo omologo americano.

C'è chi sostiene (per esempio Alessandro Figà Talamanca[50]) che aver introdotto questa supervisione da parte dalle scuole di dottorato e dei collegi docenti sia stata una mossa a tutela contro gli abusi da parte di supervisori senza scrupoli, più interessati a disporre di assistenti in loro balia che a educare futuri ricercatori. Pur capendo la preoccupazione, notiamo che la soluzione proposta (e poi attuata) sia quella tipica italiana, ovvero l'introduzione di ulteriori vincoli burocratici (se non di legge), come se le norme – se ben congegnate e numerose – potessero sopperire alla mancanza di etica, e senza tener conto degli effetti collaterali causati dalle nuove norme. Occorreva invece prendere a modello il dottorato americano, da tutti riconosciuto il migliore del mondo, impostato su flessibilità, fiducia e reputazione, introducendo semmai dei correttivi specifici per il caso italiano: per esempio una maggiore trasparenza (anche online) sul percorso dei dottorandi e sull'esito dei loro studi e un *ombudsman* a cui potersi rivolgere in caso di problemi con il supervisore.

Il dottorato di ricerca in Italia, quindi, si riduce a un percorso a ostacoli lungo un tracciato la cui lunghezza è fissata in anticipo a prescindere da qualsiasi altra considerazione. Il dottorando si dottora sempre perché ha concluso il suo apprendistato? No: il dottorando si dottora perché è scaduto il tempo, durante il quale il supervisore coscienzioso ha fatto di tutto per rendere l'esperienza la più soddisfacente possibile per il dottorando.

Ma c'è ancora un aspetto inquietante della situazione del tipico dottorando italiano. Nell'ansia produttivista che attanaglia l'università italiana da qualche anno a questa parte, in accordo alla quale le pubblicazioni scientifiche sono diventati "prodotti", che più sono numerosi e meglio è, i dottorandi sono visti sempre più spesso come una *risorsa*, ovvero come forza lavoro in grado di fornire – in collaborazione con il su-

---

[50] Si veda *La Riforma Gelmini ed il sogno dei professori*, 24 aprile 2016, sul sito di ROARS, all'indirizzo http://tinyurl.com/z9jvj2r.

pervisore – "prodotti" (scientifici). In questi casi il dottorando, quindi, da soggetto di un percorso educativo, ovvero da *fine*, diventa un *mezzo*, o nella migliore delle ipotesi uno dei contraenti di un contratto avente come oggetto uno scambio: il diploma di dottore di ricerca in cambio di forza lavoro per produzione di articoli scientifici. Quest'ultimo è un aspetto innegabilmente presente anche in altri sistemi universitari, incluso quello americano. Ma in Italia, a causa della limitazione dei tre anni e ai vincoli burocratici, è un aspetto che pesa in maniera particolare.

È quindi necessario un profondo ripensamento – anche legislativo – del dottorato di ricerca in Italia, un ripensamento che lo avvicini all'esperienza nordamericana, sia pure con alcuni correttivi per adattarlo alle specificità italiane[51].

Finito il dottorato, i dottori di ricerca che intendono iniziare la carriera accademica devono poter far affidamento su un *percorso certo*. In questo momento uno dei veri scandali dell'università italiana è, come abbiamo già detto, costituito dal problema dei *precari*, ovvero da giovani che passano anni e anni all'università in attesa di un posto di ruolo, o quantomeno di una prospettiva ragionevole di un posto di ruolo. Purtroppo, però, per effetto della riforma Gelmini, il primo posto di ruolo dell'università italiana è quello da professore associato, che si consegue in media a quarantatré anni (dati ANVUR, con ovvi problemi di genitorialità, soprattutto per le donne), mentre di posti con prospettiva di posto di ruolo, i cosiddetti ricercatori a tempo determinato di tipo B, in questi anni in Italia ne sono stati banditi un numero enormemente inferiore alle esigenze dei giovani, nonostante un piano straordinario voluto dal Ministero. La conseguenza di questo stato di cose è che si sta tornando a una forte discriminazione di censo: tendenzialmente

[51] In Italia, per esempio, a differenza degli Stati Uniti, molte borse di dottorato sono finanziate direttamente dallo Stato: si potrebbe pensare a borse piene per tre o quattro anni di dottorato e poi riduzioni progressive per i successivi due o tre anni, in modo da incentivare una conclusione non troppo protratta nel tempo del dottorato (con possibilità di differenziare i tempi da disciplina a disciplina).

solo chi è di famiglia benestante, infatti, può permettersi anni e anni di precariato in attesa di conseguire un posto di ruolo.

Per una diversa valutazione

Come abbiamo visto nel Capitolo 2, nonostante il sottofinanziamento la ricerca italiana è tra le più produttive e citate al mondo. In merito all'insegnamento, invece, l'università fa un lavoro quanto meno dignitoso, non solo perché produce i ricercatori che permettono di ottenere i risultati di cui sopra, ma anche perché migliaia e migliaia di laureati e dottori di ricerca trovano facilmente lavoro nei paesi più avanzati al mondo. Questo dato è un dramma per l'Italia – che spende cifre enormi per formare personale che poi contribuisce allo sviluppo di altri paesi, senza riuscire ad attrarre altrettanti talenti dall'estero[52] – ma è una chiara prova della capacità educativa dell'università italiana.

Ebbene, è il caso di rimarcare che queste prestazioni del sistema universitario italiano – che anche il più aspro critico dell'università italiana non può non definire nel complesso quantomeno dignitose – sono state ottenute senza aver avuto per decenni *alcun sistema di valutazione formale* dell'operato dell'università[53]. In altre parole, professori e ricercatori italiani hanno in media fatto il loro dovere (ricerca, insegnamento, tesisti, dottorandi, attività di servizio ecc.) *liberamente*, non perché minacciati da un processo di valutazione (con relativi incentivi e sanzioni). Certo, per quello che riguarda la ricerca c'era lo stimolo degli avanzamenti di carriera, ma i concorsi

---

52 Perché dei ricercatori stranieri dovrebbero venire in un paese che ha il più basso finanziamento all'università in rapporto al PIL, che per due anni ha dedicato zero euro al finanziamento dei progetti nazionali di ricerca, che ha introdotto vincoli burocratici che rendono complicate la maggior parte delle attività ecc.?

53 Solo nel 1996 viene istituito l'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario (si veda http://osservatorio.murst.it/ovsu_it.htm), sostituito nel 2000 dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (v. http://www.cnvsu.it), a sua volta sostituito nel 2011 dall'ANVUR. Nel 1999 era anche stato istituito il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR).

rappresentano una valutazione su base volontaria; nessuno è obbligato a partecipare.

Standando così le cose, ci si sarebbe dovuti chiedere se c'era bisogno di cambiare qualcosa e, in caso di risposta affermativa, esattamente che cosa e in che modo, tenendo ben presente che la valutazione – in qualsiasi ambito – è un tema delicatissimo, intriso di questioni di potere, psicologiche e organizzative[54].

In particolare si sarebbe dovuto tener presente la natura *normativa* dell'organizzazione università, ovvero rendersi conto che parlare di valutazione all'interno di una chiesa, di un'associazione non profit o, appunto, di un'università (tutte organizzazioni formali normative) è radicalmente diverso rispetto a parlare di valutazione in una banca o in una fabbrica (organizzazioni formali utilitaristiche).

È stata scelta, purtroppo, una strada del tutto diversa. Equiparando l'"autonomia" universitaria alla creazione di un "mercato" di università, si è deciso che qualcuno doveva valutare l'esito di tale autonomia. A rigor di logica si sarebbe dovuto prima mettere tutte le università in condizione di competere alla pari, far decidere il "mercato" (ovvero le scelte degli studenti, delle aziende e della comunità scientifica internazionale, senza interferenze da parte dello Stato per un tempo adeguatamente lungo) e poi solo allora "valutare". Ma questo sarebbe stato un approccio liberista classico. Noi, invece, viviamo in tempi *neo*liberisti, e uno dei cardini del neoliberismo è l'utilizzo del potere dello Stato per plasmare i "mercati" secondo l'idea che ha del "mercato" chi esercita il potere politico in un dato momento.

Quindi nel gennaio 2011, con l'insediamento del primo consiglio direttivo, è diventata pienamente operativa l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che secondo le intenzioni di chi l'aveva pro-

---

54 Michael Young, *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Roma 2014 (ed. or. *The Rise of the* Meritocracy, 1958); Michael Power, *The Audit Explosion*, Demos, Londra 1994; Valeria Pinto, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2011; David Beer, *Metric Power*, Palgrave Macmillan, Londra 2016.

posta avrebbe dovuto essere un'agenzia di raccolta dati sulle prestazioni del sistema universitario italiano da mettere al servizio del decisore politico. L'ANVUR invece ha dimostrato ben presto di avere una propria agenda politica (mai discussa né tantomeno approvata dal Parlamento) che, con il consenso dei vari governi che si sono succeduti (e che hanno nominato i suoi vertici[55], compromettendone gravemente la terzietà[56]), ha iniziato a implementare in modalità fortemente *top down*. Nel giro di appena cinque anni l'ANVUR – oltre ad altro – ha valutato atenei e dipartimenti (VQR) e corsi di laurea (AVA), stabilito regole per l'abilitazione nazionale dei docenti (ASN) e deciso regole per il cosiddetto accreditamento dei corsi di dottorato (portando alla chiusura di molti di essi, come visto nel Capitolo 2).

Filo conduttore di tutte le attività dell'ANVUR – oltre a una prescrittività minuta che produce decine di acronimi e centinaia e centinaia di pagine di regole, con relativo carico burocratico per atenei e singoli docenti – è un uso molto spinto di indicatori presunti oggettivi, ovvero in ambito della ricerca, di indicatori bibliometrici. In particolare l'ANVUR per molte discipline sceglie, per semplificare i lavori di valutazione, di giudicare le pubblicazioni scientifiche tendenzialmente in base alla rivista che le ha pubblicate: l'opposto di quello che, nel maggio 2013, migliaia di scienziati e quasi mille organizzazioni scientifiche hanno sostenuto con la San Francisco Declaration on Research Assessment[57], il cui messaggio principale è che le pubblicazioni si valutano leggendole, non in base al contenitore che le contiene (la rivista).

Si tratta di un tema complesso che non può essere affronta-

---

55 La nomina del primo consiglio direttivo viene decisa dal Consiglio dei Ministri il 21 gennaio 2011, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs210111_bis.

56 Uno dei fattori che probabilmente tuttora impedisce all'ANVUR di essere un membro a pieno titolo della European Association for Quality Assurance in Higher Education, di cui è solo "affiliata".

57 *San Francisco Declaration on Research Assessment. Putting Science into the Assessment of Research*, http://www.ascb.org/dora/.

to in maniera esaustiva in questa sede[58]. Facciamo solo presente che nutrendo evidentemente una sfiducia pressoché totale nei confronti dell'università italiana, ovvero dei professori, in questi ultimi anni in Italia la bibliometria, in quanto strumento ritenuto "oggettivo", è stata elevata a strumento principe della politica universitaria, invece che semplicemente uno dei fattori da tenere in conto a fianco di molti altri, come capita in pressoché tutti i paesi avanzati. È infatti sulla base di indicatori bibliometrici che le università vengono valutate, che i professori vengono abilitati o meno, che i candidati alle commissioni di concorso vengono considerati eleggibili o meno, che le risorse vengono allocate.

Dal momento che il sistema è evidentemente considerato corrotto oltre ogni limite (ma se davvero fosse così corrotto, come potrebbe avere le prestazioni di cui sopra? Come farebbe l'Europa a essere piena di ricercatori e laureati italiani?), si sono ridotti il più possibile i margini di discrezionalità che caratterizzano le commissioni accademiche in tutto il mondo per far "parlare i numeri". E se uno dei tanti algoritmi dimostrava dei limiti (come era normale che capitasse, perché si tratta di attività intellettuali, non di processi manufatturieri), la reazione finora non è mai stata mettere in discussione l'approccio generale, ma produrre un ulteriore algoritmo un po' più complicato del precedente.

Le conseguenze principali di questo approccio, oltre a produrre un corpus di regole e di indicatori sempre più complesso e una centralizzazione del sistema sempre più forte (nonostante il gran parlare di "autonomia" e "responsabilità"), sono state due.

La prima è che si è consegnata l'università nelle mani della giustizia, soprattutto quella amministrativa, come aveva

---

[58] Si veda Alberto Baccini, *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, il Mulino, Bologna 2009 e più in generale il già citato sito ROARS, http://roars.it.

immediatamente capito un esperto come Sabino Cassese[59]. L'enorme mole di contenziosi legati al mondo dell'università (soprattutto alle abilitazioni nazionali) sono una conseguenza diretta della scelta di regolare in questo modo la vita dell'università.

La seconda, ancora più grave della prima, è che se dagli indicatori dipendono non solo le carriere delle persone ma anche il futuro di intere università e dipartimenti, inevitabilmente in molti si attiveranno – con metodi limpidi e meno limpidi – per far sì che gli indicatori siano quelli che devono essere, facendo passare in secondo piano i contenuti veri dell'attività di ricerca (o di insegnamento). Servono citazioni? Ci si intenderà, anche solo tacitamente, con amici e conoscenti per citarsi a vicenda. Servono articoli in una certa rivista? Si metteranno in atto manovre per entrare, in un modo o nell'altro, nel comitato editoriale di quella rivista o per scambiarsi favori di vario tipo. Occorre che la propria rivista sia classificata tra le migliori? Ci si attiverà in tutti i modi per influenzare i classificatori delle riviste o per diventare uno di essi. Non solo: i ricercatori inevitabilmente orienteranno la loro ricerca verso temi con la massima probabilità di essere pubblicati nelle riviste "giuste", con conseguente conformismo scientifico, che si somma ai già notevoli problemi della scienza contemporanea ricordati nel Capitolo 3 (e su cui è di recente intervenuto anche l'"Economist"[60]).

Si tratta di conseguenze assolutamente prevedibili fin dal principio. Se nel consiglio direttivo dell'ANVUR, infatti, ci fosse stato, oltre ad almeno un esperto di bibliometria, qualche sociologo in più, forse sarebbe stata scoperta in tempo utile la cosiddetta legge di Campbell (1976): «Più un qualsiasi indicatore sociale è usato per decisioni sociali, più sarà soggetto a pressioni corruttive e più si presterà a distorcere e corrompere

---

[59] Sabino Cassese, *L'ANVUR ha ucciso la valutazione. Viva la valutazione!*, 15 novembre 2012, sul sito di ROARS, all'indirizzo http://tinyurl.com/zfy6f3y/.

[60] *Incentive malus. Poor scientific methods may be hereditary*, in "The Economist", 24 settembre 2016, http://tinyurl.com/z6jkulp.

il processo sociale che si intendeva monitorare»[61]. Oppure la ancor più semplice legge di Goodhart (1975): «Quando una misura diventa un obiettivo, essa cessa di essere una buona misura»[62]. Legge che di recente su "Nature" il noto studioso della scienza Mario Biagioli ha declinato in questo modo: «Qualsiasi metrica di valutazione scientifica è destinata a venir abusata»[63].

In conclusione, occorre un ripensamento radicale dell'intero approccio alla valutazione del sistema universitario in Italia.

Innanzitutto, bisogna ripartire dalla *fiducia*. Un'organizzazione normativa come l'università, che vive di principi e di idee, non può operare in maniera efficiente se è basata sulla sfiducia sistematica e strutturale verso i suoi membri. L'università, come qualsiasi organizzazione pubblica e privata, ha la sua percentuale di profittatori e di disonesti, che però è una netta minoranza: non possiamo basare l'intero approccio all'università pensando a loro, perché farlo significa trattare la grande maggioranza di onesti come se non lo fossero, con effetti molto seri sul morale e quindi sulla produttività.

Ciò detto, vanno definitivi – collettivamente e democraticamente – gli *obiettivi* della valutazione. Per quello che ci riguarda, la valutazione deve servire a *migliorare* tanto le strutture (il sistema universitario nel suo complesso, le singole università, i dipartimenti, i centri, le amministrazioni, lo stesso Ministero, la stessa agenzia della valutazione) quanto gli individui (ricercatori, amministratori, valutatori ecc). Le pulsioni puritane volte a chiudere intere università o a declassarle d'imperio a diplomifici (ovvero università che fanno solo didattica), oltre a essere non democratiche (visto che non sono mai state discusse e approvate dal Parlamento), sono distruttive per

[61] Donald Thomas Campbell (1916-1996), uno dei più importanti scienziati sociali del ventesimo secolo.

[62] Charles Goodhart (1936), economista inglese, professore emerito della London School of Economics.

[63] Mario Biagioli, *Watch out for Cheats in Citation Game*, in "Nature", 12 luglio 2016, http://tinyurl.com/zbwft2g.

il sistema universitario e per la vita di migliaia di professori, ricercatori, tecnici e amministrativi che ogni giorno cercano di fare il loro lavoro al meglio delle loro possibilità, spesso in condizioni ambientali difficili, come per esempio in molti luoghi del Sud Italia. La valutazione deve aiutare chi ha dei limiti – e tutti hanno dei limiti – a superarli, con l'obiettivo di assicurare un sistema universitario di buona qualità su tutto il territorio nazionale; non deve servire a castigare e punire. Le misure estreme non vanno escluse a priori, ma devono essere l'*extrema ratio* per situazioni oggettivamente sfuggite al controllo e impossibili da rimediare.

In secondo luogo, occorre definire – sempre collettivamente e democraticamente – i *metodi della valutazione*, rapportandoli agli obiettivi di cui sopra e tenendo presente tutta la più aggiornata letteratura in materia. Anche in questo caso va riconosciuta in pieno il grave errore di voler plasmare un sistema universitario tramite un controllo *top down* basato su indicatori quantitativi di prestazioni, e occorre tornare a dare fiducia al sistema universitario.

Fiducia cieca? No, perché il sistema non è certamente perfetto e ha, come abbiamo detto, la sua quota di profittatori e disonesti. E allora ci si baserà principalmente su due strumenti: *ispezioni* e, soprattutto, *trasparenza*, quest'ultima intesa non come fine ma come mezzo per favorire il confronto e la deliberazione, per arrivare a «un grado quanto più possibile elevato di condivisione intersoggettiva di tali giudizi inevitabilmente soggettivi: questa è la sola forma sensata (ed epistemologicamente fondata) di ottenere una buona valutazione»[64].

La semplice consapevolezza che siano possibili ispezioni a campione riguardanti l'attività didattica può essere un metodo estremamente efficace per assicurare che i professori svolgano con scrupolo le loro attività didattiche. In alcune prestigiose università americane, per esempio, tutto il corpo docente sa

---

[64] Giorgio Israel, *Domande e risposte sulla valutazione*, 30 giugno 2014, sul blog di Israel all'indirizzo http://tinyurl.com/h3gxesd.

che i colleghi più anziani e autorevoli possono entrare in qualsiasi momento in aula durante la lezione. Niente di più, niente di meno. È inoltre possibile prendere, sempre a campione, i compiti corretti di un determinato esame e farli leggere a un collega esterno, un'altra classica procedura di valutazione in uso nel mondo anglosassone. In entrambi i casi nessun algoritmo, nessuna formula, nessun questionario: semplicemente una valutazione soggettiva diretta, di prima mano, del merito delle attività[65].

Per quanto riguarda la ricerca, invece, Internet offre uno straordinario strumento di responsabilizzazione dell'università, dal momento che permette di rendere visibili a chiunque le attività del professore, dalle pubblicazioni scientifiche ai progetti, dalla divulgazione alle attività di servizio. Alcuni atenei già mettono molte di queste informazioni online, ma si tratta di fare un passo ulteriore e rendere la trasparenza il cardine del modo in cui l'università si responsabilizza nei confronti di tutti i suoi interlocutori. Con la trasparenza, inoltre, l'università può spiegare alla società, inclusa la politica, che cosa fa, di che cosa si occupa e che cosa produce – insomma, la trasparenza come strumento per attivare un dialogo in tutte le direzioni.

Si potrebbe anche pensare a una sorta di conciso "rapporto annuale" con cui ogni docente racconti in maniera accessibile che cosa ha fatto e perché, da pubblicare online a beneficio non solo della collettività, ma anche dei suoi colleghi e degli studenti. In un sistema basato sulla fiducia e sulla reputazione, e avendo chiarito che l'obiettivo è aiutare tutti a migliorare, non punire e castigare, si tratta, a nostro avviso, di strumenti potenti, in grado di incidere in maniera seria sui comportamenti della minoranza di disonesti e in maniera virtuosa su tutti gli altri, spronandoli, facendo leva sul loro orgoglio professionale, a dare il meglio di sé.

[65] Devo a Harry R. Lewis, ex *dean* dell'Harvard College, la descrizione di queste metodologie di valutazione.

Sull'università fisica

In merito al grande tema degli spazi fisici dell'università, parleremo soprattutto – anche se brevemente – di aule di lezione, di biblioteche e aule di lettura, di spazi per incontri e del rapporto tra gli spazi dell'università e la città.

Passato il picco della moda dei MOOC[66], l'attenzione sta tornando sullo straordinario potere che si può sprigionare quando delle persone stanno fisicamente insieme nello stesso spazio. Così come, sempre in reazione al digitale, si sta riscoprendo l'importanza della conversazione faccia a faccia[67], la spesso criticata lezione universitaria sta suscitando nuovo interesse. Prima di una sua rivalutazione occorre però una premessa: nessuno intende difendere le lezioni universitarie tenute in locali non idonei, o di fronte a troppi studenti, o ridotte al mero commento di una sequenza di immagini proiettate tramite un computer[68]. In quei casi può ben essere che guardare il video di una lezione registrata nel pieno comfort di casa propria sia meglio che assistere di persona: oltre a stare più comodi, infatti, il video può essere messo in pausa, ed è anche possibile riascoltarne i momenti più importanti o più difficili.

Per lezione noi intenderemo, dunque, l'incontro all'interno di un spazio confortevole, specificamente pensato per ospitare un incontro tra un numero non eccessivo di studenti e un professore. Da questo punto di vista le aule dovrebbero preferibil-

---

66 Si veda per esempio Phil Hill, *MOOCs Are Dead. Long Live Online Higher Education*, The Chronicle of Higher Education, 26 agosto 2016, http://tinyurl.com/hx2nr4z. Visto che l'Italia è tipicamente in ritardo di cinque anni rispetto agli Stati Uniti, non sorprende che nel nostro paese i MOOC stiano diventando popolari nel momento in cui in America se ne constata la morte (almeno nella loro accezione originaria).

67 Sherry Turkle, *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, Penguin, New York 2015.

68 Nel Rinascimento i professori che facevano lezione leggendo i loro appunti erano detti *doctor chartaceus* ed erano odiati dagli studenti. Nel 1592 e 1596 il governo veneziano proibì ai professori dell'Università di Padova di fare lezione leggendo appunti sotto pena di una multa di 20 ducati (si veda Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, cit., p. 159).

mente essere ad anfiteatro (che siano medio-piccole o grandi), con ampia luce naturale e con buona acustica, in modo che si debba ricorrere all'uso del microfono amplificato solo nel caso di aule molto grandi. La struttura ad anfiteatro permette una maggiora vicinanza media tra docente e studenti, facilitando l'interazione e migliorando l'ascolto e la visione. È inoltre un tipo di spazio associato almeno dall'antichità classica al teatro e al dibattito pubblico, ovvero due componenti della lezione universitaria. Una buona acustica è poi un dettaglio spesso trascurato ma particolarmente importante non solo per permettere al professore di parlare senza affaticarsi troppo, ma anche per facilitare l'ascolto e creare un senso di intimità che coinvolga e stimoli l'interesse.

Se ci soffermiamo su questi aspetti è perché siamo profondamente convinti – insieme a Donald Verene – della perdurante centralità della lezione all'ambito dell'esperienza universitaria[69]: il fatto che la lezione *possa* essere tediosa o sciatta non significa affatto che si debba accettare che ciò diventi la norma. Ma affinché la lezione dia il meglio di sé gli spazi delle aule devono essere curati molto meglio di quanto non capiti in Italia, dove purtroppo domina il formato a parallelepipedo, spesso con pavimento piatto e quindi con cattedra necessariamente sovraelevata, una barriera ulteriore tra docente e studenti.

A fianco della lezione è opportuno ricordare i seminari, ovvero incontri tra un docente e un numero limitato (il numero ottimale è spesso indicato in 15) di studenti, tipicamente di laurea magistrale. Si tratta di un formato didattico molto diffuso negli Stati Uniti (dove è arrivato, come tante altre cose, dalla Germania) che permette un'interazione forte tra professore e studenti e che in genere si poggia su letture da fare tra un lezione e la successiva.

Sarebbe auspicabile anche in Italia una diffusione molto

---

[69] Donald Phillip Verene, *L'arte dell'educazione umanistica*, Osanna Edizioni, Venosa 2006 (ed. or. *The Art of Humane Education*, 2002).

maggiore di corsi seminariali di questo tipo, che migliorano notevolmente l'esperienza educativa egli studenti. È evidente, però, che occorre prima migliorare il pessimo rapporto tra studenti e docenti nel nostro paese.

Il secondo aspetto riguarda le biblioteche. Studi e sondaggi hanno dimostrato oltre ogni ragionevole dubbio che gli studenti amano studiare a) insieme ad altri studenti e b) in spazi legati al mondo della conoscenza. Per *spazi legati alla conoscenza* si intendono soprattutto sale di lettura di biblioteche, dove si può studiare circondati da libri e in condizioni di lettura ottimali, non aule generiche: se sono disponibili sale di lettura, gli studenti (e non solo loro) le preferiscono sistematicamente alle cosiddette aule studio. È quindi importante che l'università offra ampi spazi bibliotecari che siano belli, luminosi, funzionali, possibilmente aperti ventiquattr'ore su ventiquattro, in modo che docenti, studenti e visitatori possano concentrarsi nello studio o nella scrittura in un ambiente ottimale per tali attività.

Infine, le biblioteche dovrebbero diventare spazi in cui si organizzano – molto più di quanto non si faccia adesso – presentazioni di libri, dibattiti, corsi su temi bibliotecari (in senso lato: da come scrivere la tesi a come fare ricerche online), mostre ecc. In altre parole, le biblioteche come motori culturali aggiuntivi e complementari rispetto ai dipartimenti, un'offerta orizzontale e altra da affiancare sinergicamente a quella verticale dei dipartimenti, offerta che potrebbe arricchire considerevolmente l'esperienza intellettuale degli studenti (e non solo la loro). L'importante ruolo culturale svolto dalle biblioteche nelle grandi università anglosassoni è riconosciuto anche dal fatto che il *librarian*, ovvero il docente a capo del sistema bibliotecario, è una delle massime cariche accademiche dell'ateneo[70].

Il terzo aspetto che ci sembra importante sottolineare è la necessità di spazi per incontri fortuiti. Uno degli aspetti più

[70] Ad Harvard, per esempio, tra il 2007 e il 2015 il *librarian* è stato il grande storico del Settecento Robert Darnton.

importanti dell'esperienza universitaria, infatti, sono, come accertato da molti studi[71], gli incontri casuali con altri membri della comunità accademica, incontri che possono capitare a mensa o a lezione, ma che hanno bisogno anche di spazi congeniali a tale scopo, spazi senza una finalità specifica se non quella di essere accoglienti, spazi in cui si possa parlare liberamente (a differenza della biblioteca) e in cui non si sia necessariamente impegnati in un'altra attività (come a lezione o in mensa). Ecco perché in molte università americane o del Nord Europa ci sono angoli con divani, sedie, tavoli e gradinate. Qualcosa si inizia a vedere anche in Italia, ma è necessario espandere tali spazi, tanto più che nel nostro paese gli studenti non hanno nulla di paragonabile agli spazi delle *students' union* anglosassoni.

Infine, l'università come spazio in relazione con la città. Riprendendo e facendo nostra la visione di John Dewey della scuola come centro del quartiere, l'università si dovrebbe aprire il più possibile alla città. Già ora in Italia le lezioni sono pubbliche e chiunque può entrare nelle biblioteche universitarie, un merito del sistema universitario italiano che è giusto celebrare. Ma si può fare molto di più, ripensando esplicitamente molti spazi universitari come spazi aperti alla città. Per ottenere ciò occorre curare la comunicazione e in particolare la segnaletica, mettere a disposizione – come vedremo parlando di università digitale – molti più dati online e rendere disponibili gli spazi per ospitare incontri di carattere culturale anche se non organizzati da membri della comunità accademica. Naturalmente sono cose che in parte già si fanno in molte università, ma quello che manca è una chiara presa di coscienza, che poi arrivi a influenzare anche i dettagli più operativi, come il tipo di cartelli o le modalità di apertura e chiusura dei cancelli.

Aule, biblioteche, spazi per incontri fortuiti e l'università per la città: possono sembrare questioni logistiche e invece la

---

[71] Si veda, per esempio, il già citato *How College Works* di Chambliss e Takacs.

nostra idea di università – per lo studente, per la conoscenza e per la società democratica – passa anche dalla cura prestata a questi aspetti.

Sull'università digitale

Nel Capitolo 4, abbiamo visto che l'ultima categoria di persone che fanno parte della comunità accademica estesa sono *le persone che interagiscono con l'università grazie al web*. Si tratta di una categoria che include tutte le altre, visto che ormai anche professori e studenti dipendono fortemente da Internet per le interazioni con la loro stessa università, ma che incorpora anche persone che, per motivi geografici o personali (per esempio disabilità), hanno solo questo canale per interagire con gli atenei.

Si tratta di canali di interazione in costante evoluzione, ma concentriamoci sui tre canali più assestati: l'accesso aperto, le risorse educative aperte e i corsi massivi online e aperti.

Per *accesso aperto* si intende la disponibilità gratuita online delle pubblicazioni scientifiche[72]. Di norma le pubblicazioni scientifiche sono pubblicate da editori commerciali che permettono l'accesso (ormai quasi solo online) dietro il pagamento di un abbonamento, spesso costoso (soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche), o di un pagamento dell'ordine di 25-35 dollari per l'accesso a un singolo articolo o capitolo di libro.

Sono prezzi evidentemente non pensati per il pubblico generalista, ma per la stessa università che tramite le biblioteche si abbona alle riviste scientifiche garantendone l'accesso ai propri ricercatori e studenti. In questi ultimi vent'anni, tut-

[72] Questa è la versione minima di *open access*; declinazioni più avanzate prevedono anche che la pubblicazione venga rilasciata con una licenza di diritto d'autore che permetta il riuso (a determinate condizioni). Si veda Peter Suber, *Open Access*, MIT Press, Cambridge 2012, liberamente accessibile online con licenza Creative Commons BY-NC all'indirizzo http://tinyurl.com/jsz3s5m.

tavia, la diffusione del web, che permette di eliminare tutti i costi dovuti alla stampa, rilegatura e distribuzione della carta, e il contestuale forte aumento dei costi degli abbonamenti alle riviste scientifiche ha provocato un movimento internazionale a favore della pubblicazione diretta online degli articoli scientifici, detto appunto movimento dell'*open access*[73].

Oggi centinaia di università in tutto il mondo hanno istituito dei depositi *open access* online dove viene raccolta la loro produzione scientifica, e un numero molto elevato di finanziatori della ricerca, tra cui la Commissione Europea, impone che le pubblicazioni scientifiche prodotte nell'ambito di progetti da loro finanziati (e i relativi dati) siano rese disponibili online in modalità *open access*. Anche in Italia il principio dell'*open access* alla ricerca finanziata con soldi pubblici è diventato legge dello Stato[74], anche se purtroppo manca ancora, nonostante qualche buona esperienza, una coerente politica nazionale sull'argomento.

Chi raggiunge l'*open access*? Soprattutto chi, pur avendo le competenze per leggere le pubblicazioni scientifiche, non poteva farlo perché impossibilitato a sostenere i prezzi degli editori commerciali. Parliamo quindi sia di singoli cittadini (per esempio professionisti) sia di imprese e pubblica amministrazione, sempre più tagliate fuori dallo stato dell'arte scientifico dai costi proibitivi delle pubblicazioni scientifiche. O ancora, guardando al panorama internazionale, alle nazioni in via di sviluppo, che rischiano seriamente di veder perdurare la loro condizione anche a causa di un minore accesso alla conoscenza scientifica rispetto ai paesi avanzati.

Per *risorse educative aperte* si intende invece la disponibilità gratuita online di risorse educative di varia natura: pre-

---

[73] Claudio Giunta in conversazione con Juan Carlos De Martin, *Entrate pure*, in "Internazionale", 16 giugno 2013, http://tinyurl.com/jdo5amu.

[74] Art. 4 della legge 7 ottobre 2013, n. 112; si veda Roberto Caso e Paola Galimberti, *La legge italiana sull'accesso aperto agli articoli scientifici: l'inizio di un percorso normativo*", 6 novembre 2013, sul sito di ROARS, all'indirizzo http://tinyurl.com/zhzyww5/.

sentazioni, video, dispense, audio, software, programmi di corsi ecc. Normalmente si tratta di materiale educativo che i docenti preparano per i propri studenti e che, opportunamente rivisto, organizzato e presentato, viene reso disponibile online a un pubblico indifferenziato. Il primo grande progetto di questo tipo è stato l'OpenCourseWare del MIT di Boston. A partire dal 2001 e con il sostegno economico della Fondazione Hewlett (100 milioni di dollari per i primi dieci anni di progetto e qualche milione all'anno per il mantenimento) il MIT ha progressivamente messo online con licenza Creative Commons[75] la pressoché totalità del materiale didattico prodotto dai suoi docenti, inclusi quelli della sua esclusiva business school.

A chi sono rivolti questi materiali didattici? Principalmente a chiunque sia interessato ad approfondire un determinato argomento come autodidatta. L'esperienza del progetto del MIT ha messo in evidenza tre principali fruitori: cittadini, studenti e ricercatori. I cittadini sono semplici curiosi, ma anche una quantità sorprendente di professionisti e lavoratori interessati a conoscere lo stato dell'arte di un determinato argomento. Gli studenti sono invece studenti universitari di tutto il mondo (oltre che dello stesso MIT) che, conoscendo l'inglese, desiderano integrare la loro formazione con quanto viene insegnato in una delle più prestigiose università del mondo. Tra questi studenti ci sono anche potenziali futuri studenti dello stesso MIT, che in questo modo stabiliscono un primo contatto con l'ateneo, migliorando ulteriormente la capacità del MIT di selezionare i migliori studenti a livello globale. Infine altri ricercatori e professori: la disponibilità diretta online del materiale didattico permette non solo ad altri professori di avere a disposizione un vasto deposito di materiale da cui trarre

[75] Le licenze Creative Commons sono sei licenze di diritto d'autore che gli autori possono liberamente utilizzare per pubblicare le proprie opere con condizioni di licenza più generose rispetto alla modalità classica «Tutti i diritti riservati». Per maggior informazioni si veda http://creativecommons.org o http://creativecommons.it.

ispirazione, ma anche di scoprire di che cosa si occupano altri colleghi nella propria disciplina o anche in altre. Il docente responsabile del progetto al MIT ha sottolineato come l'aumento di trasparenza interna allo stesso ateneo fosse un effetto inatteso ma altamente benefico dell'intera iniziativa.

Infine per *corsi massivi online e aperti*, o MOOCs, si intendono dei veri e propri corsi, quindi una sequenza di lezioni secondo un piano temporale prestabilito, erogati online e a cui si può iscrivere chiunque (ecco perché sono definiti *aperti*) e che sono organizzati per poter sostenere anche un numero molto elevato di iscritti (ecco perché sono detti *massivi*[76]). Una volta noti come *e-learning*, termine di moda all'inizio del secolo, quando per la prima volta si profetizzò la scomparsa imminente delle università a causa di Internet, i MOOCs ora sono considerati un ulteriore strumento a disposizione dell'università per raggiungere pubblici particolari o anche solo per farsi conoscere meglio, mentre i fornitori commerciali di MOOCs si stanno focalizzando sulla formazione professionale e aziendale. In tutti i casi, è da tener presente l'aspetto della privacy degli studenti: le piattaforme di MOOC infatti raccolgono molti dati sugli studenti che frequentano i corsi, dati che possono essere usati per aiutare gli studenti in difficoltà ma anche per vendere i profili personali dei singoli studenti, con potenziale violazione della loro privacy[77].

OA, OER e MOOC: si tratta di tre canali distinti, che richiedono approcci, competenze e risorse *ad hoc,* ma che hanno il potenziale, ciascuno a suo modo, di portare l'università a interagire con una platea molto vasta di persone, imprese e istituzioni che verrebbero altrimenti difficilmente – o affatto – raggiunte tramite canali tradizionali.

Oltre a questi canali, che ormai hanno numerosi anni di storia, citiamo anche gli *open data*, ovvero la messa a disposi-

---

[76] Si veda la nota 66 di questo capitolo. I corsi online tuttavia rimarranno come utile strumento a disposizione dell'università, da affiancare a tutti gli altri.

[77] Chris Jutting, *Universities Are Tracking Their Students. Is It Clever or Creepy?*, in "The Guardian", 3 agosto 2016, http://tinyurl.com/hxnsykq.

zione online di dati prodotti dall'università. A parte gli aspetti di trasparenza amministrativa, troviamo potenzialmente interessanti gli *open data* relativi alla straordinaria offerta didattica dell'università italiana. Proprio perché, come abbiamo già rimarcato, in Italia le lezioni universitarie sono pubbliche, potrebbe essere di straordinario interesse culturale e civile rendere più accessibili ai cittadini i dati relativi ai corsi universitari. Idealmente, dopo aver definito uno standard per pubblicare tali dati (che al momento non esiste), un sito web o un'app per smartphone potrebbe offrire in maniera intuitiva e veloce informazioni su tutti i corsi relativi a un determinato argomento, o sui corsi offerti in un dato giorno in una determinata città, o ancora tutti i corsi offerti da un determinato docente.

Sono informazioni tendenzialmente già tutte disponibili online, ma disperse su una miriade di siti di università e spesso di accesso non particolarmente intuitivo. Se gli stessi dati venissero pubblicati online in modalità *open data* si renderebbe possibile un notevole salto di qualità nel rapporto tra università e società civile.

Si sta inoltre diffondendo anche in Italia il *crowdfunding* della ricerca, ovvero la raccolta di molti piccoli contributi da parte del pubblico per svolgere una determinata ricerca. Il vero valore di tale pratica non è tanto nell'aspetto economico – le cifre che è legittimo sperare di raccogliere sono in genere limitate, tanto più in un periodo di grave crisi economica come quello attuale – quanto nell'aspetto comunicativo: il *crowdfunding* infatti crea una comunità fatta da ricercatori e finanziatori, in cui i primi tengono informati i secondi sullo svolgimento e sui risultati della ricerca, con potenzialità molto interessanti per i dialoghi che si possono instaurare tra università e società civile.

Infine un ultimo aspetto: *l'università per il mondo digitale*. Da due punti di vista: l'università come motore primo di cultura digitale e l'università a sostegno dei commons digitali, a partire dalla stessa rete Internet.

Il ventunesimo secolo sarà profondamente caratterizzato

dalla rivoluzione digitale: incubato dal ventesimo secolo, infatti, il digitale sta davvero influenzando il mondo a tutti i livelli solo in questo primo scorcio del terzo millennio. Comprendere le implicazioni della rivoluzione digitale e immaginare possibili futuri, con i relativi pro e contro, deve essere uno degli obiettivi primari dell'università: per aiutare gli studenti a essere padroni di loro stessi anche online[78], per aiutare la società a minimizzare i rischi e a massimizzare il potenziale positivo del digitale e per far sì che l'Italia possa adattare ai propri bisogni e alle proprie potenzialità le opportunità del digitale.

A tal fine è richiesto un intenso sforzo interdisciplinare per affrontare questioni che spaziano dal potere delle piattaforme all'industria 4.0. Gli Stati Uniti, con alti e bassi, questo sforzo lo fanno dall'invenzione del computer durante la seconda guerra mondiale, con la conseguenza che sono stati il paese che con grande anticipo rispetto agli altri ha capito quali sarebbero state le conseguenze sociali, politiche ed economiche prima dei computer e poi dei computer connessi in rete. È questo il vero vantaggio competitivo del paese che ha prodotto, tra gli altri, Steve Jobs, Bill Gates e Mark Zuckerberg. L'Italia che negli anni cinquanta aveva potuto contare su un genio come Adriano Olivetti, può sicuramente tornare a essere protagonista se l'università e l'economia si focalizzano su questo tema.

In secondo luogo l'università per i commons digitali e per la stessa rete Internet. La missione dell'università è contribuire alla conoscenza comune, missione a cui Internet può contribuire in maniera straordinaria: *open access*, *open educational resources*, MOOC davvero aperti (ovvero con contenuti aperti), ma anche *open data* e software libero sono tutti modi molto importanti con cui l'università può contribuire ai commons digitali. Ma ce ne sono anche altri, per esempio coltivare un'alleanza con Wikipedia e in generale con "il mondo Wiki", a partire dal progetto di libri di testo online.

[78] Come dal 2012 cerchiamo di fare al Politecnico di Torino con il corso Rivoluzione Digitale: http://rivoluzionedigitale.polito.it.

E per quanto riguarda Internet, bisogna ricordarsi che essa è figlia dell'università, ma che in questi ultimi quindici anni è stata un po' abbandonata ai giganti della rete e agli Stati. È ora che l'università torni a occuparsi di sua figlia, valorizzandone le caratteristiche iniziali, *in primis* la sua decentralizzazione. Tim Berners-Lee, l'inventore del web, se ne sta occupando al MIT, ma ha bisogno dell'aiuto di tutti noi.

Conclusioni

Anche la generazione corrente, come d'altronde ogni generazione, deve affrontare sfide molto impegnative. Al rischio nucleare, ereditato dal passato, si sommano, come abbiamo visto, cinque sfide globali relative a democrazia, ambiente, tecnologia, economia e geopolitica. Per l'Italia poi si aggiunge la sfida relativa al suo futuro: come fermare la deriva degli ultimi venticinque anni e assicurare al nostro paese prosperità e libertà?

Sono sfide complesse che richiederanno moltissima conoscenza per essere analizzate e affrontate. Richiederanno la capacità di comprendere e conciliare punti di vista diversi sui medesimi problemi, per trovare soluzioni il più possibile condivise, tanto all'interno delle singole nazioni quanto a livello internazionale. Richiederanno persone che sentano la democrazia e i problemi della collettività come qualcosa che le riguarda direttamente e per le quali siano disposti a spendersi, ciascuno secondo le proprie inclinazioni, possibilità e capacità.

A tutti questi livelli l'università può svolgere un ruolo di straordinaria rilevanza. Lo può fare mettendo a disposizione della società una conoscenza rigorosa *super partes* per comprendere il mondo e per formulare possibili soluzioni ai principali problemi; un'attività particolarmente importante oggi che gli interessi economici e politici stanno mettendo in crisi il concetto stesso di verità, inducendo alcuni a parlare di una

«età della post-verità»[1]. L'università può inoltre agire esplicitamente come organo a sostegno della democrazia esercitando il suo potere di convocare, adottando uno sguardo lungo in un'epoca malata di presentismo e generando nuove idee e svolgendo il ruolo – sempre più necessario – di coscienza critica della società. Infine l'università può fare molto per educare le persone che dovranno concretamente affrontare – a tutti i livelli della società – le sfide del ventunesimo secolo. Persone consapevoli di sé, con una propria visione del mondo e con gli strumenti per agire sia individualmente sia collettivamente. Lavoratori, certo, ma non solo lavoratori: anche e soprattutto esseri umani e cittadini.

Per svolgere tutti questi ruoli, però, l'università deve cambiare direzione rispetto agli ultimi quarant'anni, durante i quali la sua missione si è sempre più appiattita sugli aspetti economici. La missione dell'università deve tornare a essere multidimensionale, riconoscendo le sue importanti responsabilità nei confronti dello studente (che non è solo un futuro lavoratore), del sapere (che non si deve limitare al sapere immediatamente utile) e della società democratica (che ha grandissimo bisogno di istituzioni che promuovano un confronto democratico razionale, civile e rispettoso dei fatti).

Un'università «rifugio di verità», come diceva Hannah Arendt; un'università che non ha timore di dire verità anche scomode, perché questo è il suo ruolo; un'università che ha bisogno di autonomia non perché autoreferenziale o corporativa, ma perché la libertà è essenziale per permettere lo sviluppo di un vero amore della conoscenza, per poter guardar lontano e, appunto, per poter dire verità, qualunque essa sia; un'università che connette le generazioni passate con quelle future, trasmettendo la conoscenza esistente e preparando i giovani ad affrontare un mondo in costante cambiamento.

Si tratta di un'idea di università che potremmo iniziare a

[1] Alison Flood, *"Post"-truth Named Word of the Year by Oxford Dictionaries*, in "The Guardian", 15 novembre 2016, http://tinyurl.com/hwdl2rb.

costruire fin da subito, perché il cuore di questa idea è già presente nella nostra storia e nelle nostre radici. Si tratta di riscoprire quello che era ben chiaro a chi è venuto prima di noi – si pensi per esempio al bellissimo articolo *Academic Freedom* scritto nel 1907 da Charles W. Eliot, il leggendario presidente di Harvard – ma che abbiamo nel frattempo dimenticato, spinti dal vento che ha soffiato in tutto il mondo in questi ultimi quarant'anni. L'università deve riscoprire le sue radici e adattarle ai nostri tempi, valorizzando al massimo quanto di antico rimane cruciale – su tutto, i rapporti umani – e allo stesso sfruttando strumenti nuovi che possono essere preziosi per realizzare la sua missione, come Internet e in generale il digitale.

È urgente costruire un futuro migliore prima che i rischi all'orizzonte si materializzino in maniera irreversibile. Un mondo più giusto, più democratico, più in armonia con la natura, più al sicuro dai rischi della guerra, più in grado di mettere la tecnologia al servizio dei bisogni delle persone e della collettività. E, per quello che riguarda il nostro paese, un'Italia che riprenda in mano il suo destino, garantendo agli italiani un futuro più giusto e più civile.

L'università da sola non può risolvere tutto, naturalmente. Ma è importante che prenda piena coscienza delle sue potenzialità e faccia la sua parte coniugando rigore con immaginazione, fedeltà alle proprie radici con apertura al nuovo, autonomia con dialogo costante con la società.

Ringraziamenti

Questo libro deve moltissimo alle due persone a cui l'ho dedicato. Il primo, Charles Nesson, è professore di legge alla Harvard University, dove ha co-fondato – ormai vent'anni fa – il Berkman Klein Center for Interent & Society: fu lui la prima persona che mi fece riflettere, nell'ormai lontano 2007, sul ruolo dell'università nell'età di Internet e che mi spronò - come solo lui sa fare - a scrivere un libro sull'argomento. La seconda persona è Angelo Raffaele Meo, professore emerito al Politecnico di Torino, da decenni uno dei grandi protagonisti dell'informatica italiana. In tanti anni di collaborazione e amicizia dal professor Meo ho imparato moltissime cose, ma forse quella più importante è l'attenzione agli aspetti sociali dell'informatica: grande amore per i computer in tutti i loro aspetti, dunque, ma senza mai perdere di vista che si tratta di mezzi, non di fini, ovvero, di strumenti da mettere al servizio delle persone, del nostro paese e dell'umanità.

Una terza persona senza la quale questo libro non sarebbe stato scritto è Stefano Rodotà, la cui passione civile, rigore morale e profondità intellettuale sono state per me un'ispirazione e un modello. Fu lui una delle prime persone con cui condivisi le idee alla base di questo libro e fu il suo autorevole incoraggiamento a convincermi a proseguire.

Devo molto più di quanto possa dire a Marco Ricolfi, mio co-direttore al Centro Nexa su Internet e Società: da ormai tredici anni la sua amicizia e il suo esempio intellettuale e mo-

rale sono una luce costante nelle mie giornate. Questo lavoro deve non poco non solo al suo equilibrio e rigore, ma anche alla discreta sollecitudine con cui ne ha favorito la nascita e lo sviluppo.

Questo libro poi non esisterebbe senza gli amici del Berkman Klein Center for Internet & Society della Harvard University, a partire dal loro direttore esecutivo, Urs Gasser. Con Urs Gasser – e con Colin Maclay, ora alla University of Southern California – nel giugno del 2010 organizzammo a Torino una conferenza internazionale dal titolo: *University and Cyberspace: Reshaping Knowledge Institutions for the Networked Age*. Fu grazie a quei tre emozionanti giorni di riflessioni sul futuro dell'università insieme a storici, architetti, giuristi, informatici, bibliotecari, inventori, imprenditori, filosofi e altri esperti - tra cui Charles Nesson e Stefano Rodotà - che mi venne l'idea di provare a mettere in ordine così tanti stimoli scrivendo un libro. Idea che poi diventò progetto sempre grazie al Berkman Center di Harvard che, dopo avermi nominato 'Fellow', mi accolse a Cambridge per il semestre a cavallo tra il 2011 e il 2012, garantendomi le condizioni ideali per iniziare una ricerca così impegnativa.

Oltre al Berkman Center di Harvard, ringrazio anche il Senseable City Lab del MIT, l'Università di Montreal e l'Università di Torino per avermi offerto l'opportunità di mettere pubblicamente alla prova alcune delle idee poi confluite in questo libro. Grazie anche al Collège d'Études Mondiales di Parigi per avermi ospitato per un mese di rara concentrazione e produttività.

Grazie anche a tutte le persone del Centro Nexa su Internet & Società del Politecnico di Torino: non solo perché senza la loro grande professionalità non sarei riuscito a trovare il tempo per studiare e scrivere (con una menzione particolare a Selina Fenoglietto), ma anche perché in questi anni l'interazione con tutti loro mi ha arricchito in maniera incalcolabile.

I cinque anni di lavoro sul libro sono stati costellati da conversazioni con gli amici Philippe Aigrain, Luca De Biase,

Giovanni Durbiano, Jean-Claude Guédon e Carlo Olmo: la loro curiosità, il loro incoraggiamento e i loro preziosi suggerimenti sono tra gli aspetti più belli di questa esperienza. Sono inoltre grato a Yochai Benkler, Herbert Burkert, Robert Darnton, Harry R. Lewis, Eben Moglen e Marco Viola che in momenti diversi hanno tutti illuminato la mia ricerca.

Un grazie particolare a Carlo Blengino, oltre che per l'amicizia, per un incoraggiamento espresso al momento giusto, e a Cettina e Antonio per la loro calorosa ospitalità.

Un ringraziamento speciale a Enrico Terrone, Antonio Vetrò e Marco Viola che, nonostante scadenze ridicolmente ravvicinate, hanno letto e commentato con grande competenza e passione l'intero manoscritto mano a mano che progredivo nella stesura.

Grazie molte anche agli amici di Codice edizioni, che hanno creduto nel mio progetto quando era ancora molto vago, che hanno pazientato in attesa che maturasse e che poi con estrema professionalità mi hanno aiutato a portarlo finalmente a termine.

Infine, un grazie particolare a mia moglie Silvia, che mi ha sempre sostenuto e incoraggiato, sopportando con un sorriso le molte ore da me passate al computer, e alle mie figlie Silvia, Laura e la piccola Matilde: questo libro è stato scritto avendo a cuore il mondo che la mia generazione lascerà alla loro.

È appena il caso di dire che tutti i limiti di questo testo sono unicamente mia responsabilità.

Indice dei nomi